

# **Gesprochene Sprache im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht**

## **Eigenschaften der gesprochenen Sprache in Lehrwerkdialogen**

**Dissertation**

vorgelegt von

**Mohammed Al-Nasser**

Geboren am 18.08.1976

Universität Bayreuth

Interkulturelle Germanistik (Deutsch als Fremdsprache)

WS 2010/11

Erstgutachter: **Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier**

Zweitgutachterin: **Prof. Dr. Karin Birkner**

Bayreuth, Januar 2011

## Kurzfassung

Gegenstand der hier vorgestellten Arbeit ist der Lehrwerkdialog, der als Grundlage des Fremdsprachenunterrichts dient. Ihr Ziel ist es, die Eigenschaften der gesprochenen Sprache in den Lehrwerkdialogen zu untersuchen.

Im ersten Kapitel wird die Kommunikative Wende, die den fremdsprachlichen Deutschunterricht beeinflusst hat, dargestellt. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Fertigkeit des Sprechens. Im dritten Kapitel werden die Gesprochene-Sprache-Forschung und die Gesprächsanalyse mit einigen ihrer Merkmale vorgestellt. Im vierten Kapitel werden Methodik und Auswahlverfahren der Arbeit erklärt. Das fünfte Kapitel führt eine Analyse der Dialoge und ihrer Übungen in fremdsprachlichen Lehrwerken hinsichtlich dreier Eigenschaften der gesprochenen Sprache und Interaktion vor: die Prosodie, die Operator-Skopus-Struktur und der Sprecherwechsel. Es geht darum, zu untersuchen, ob die Lehrwerkdialoge die oben erwähnten Merkmale enthalten und inwieweit sie im Fremdsprachenunterricht eingeübt werden. Kapitel sechs widmet sich der Zusammenfassung und der Diskussion der Analyseergebnisse und der Schlussbetrachtung.

Mit der vorliegenden Untersuchung der aufgenommenen Modelldialoge der fremdsprachlichen Lehrwerke mit dem Instrument der Gesprächsanalyse wird insofern eine Forschungslücke geschlossen, als bisher nur die Texte der Muster-Dialoge, die in Lehrbüchern vorhanden sind, untersucht wurden (s. Vorderwülbecke 2008; Günthner 2000).

**Schlagwörter:** Operator-Skopus-Struktur, Prosodie, Sprecherwechsel, Lehrwerkdialog, kommunikative Kompetenz.

## Abstract

The object of this work is studying dialogues of textbooks, which are used in foreign language classrooms. This dissertation aims to examine the features German spoken language in model dialogues.

First chapter introduces the theme of communicative change, which has influenced German language classes. In the second chapter, speaking skill is presented. The third chapter outlines the research in spoken language and discourse analysis with their features. In the fourth chap-

ter, the method and the selection procedure are explained. Fifth chapter analyses chosen dialogues in textbooks and their exercises with regard to three characteristics of the German spoken language and interaction: The structure of Operator-Skopos, the prosody and the turn-taking. It aims to examine these features in the model dialogues of textbooks and to what extent they are practiced in foreign language classes. Chapter 6 provides a summary and discussion of the results with an illustration of the conclusions resulting from it.

A study of the recorded model dialogues of the foreign language textbooks using the tools discourse analysis has not yet been conducted. The texts of model-dialogue within textbooks have been studied so far (Vorderwülbecke 2008; Günthner 2000). A new territory has been entered through the analysis that is conducted within this thesis.

**Keywords:** turn-taking, prosody, structure of Operator-Skopos, dialogue of textbooks, communicative competence.

# Inhaltsverzeichnis

|  |           |
|--|-----------|
| KURZFASSUNG .....  | 2         |
| ABSTRACT .....   | 2         |
| INHALTSVERZEICHNIS .....   | 4         |
| ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....  | 7         |
| TABELLENVERZEICHNIS .....  | 8         |
| ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS .....  | 9         |
| VORWORT .....  | 10        |
| <b>0 EINLEITUNG .....</b>  | <b>12</b> |
| 0.1 VORSTELLUNG UND ZWECK DER ARBEIT .....   | 12        |
| 0.2 PRÄZISIERUNG DER FRAGESTELLUNG .....   | 16        |
| 0.3 STRUKTURELLE GESTALTUNG DER ARBEIT .....   | 17        |
| <b>1 DIE KOMMUNIKATIVE WENDE IM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE-UNTERRICHT .....</b>                      | <b>18</b> |
| 1.1 ENTWICKLUNG DES FREMDSPRACHLICHEN DEUTSCHUNTERRICHTS .....                                     | 19        |
| 1.1.1 <i>Sprechakttheorie</i> .....  | 21        |
| 1.1.1.1 Die Klassifikationen der Sprechakte .....  | 21        |
| 1.1.1.2 Die Relevanz der Sprechakttheorie für die Gesprächsforschung .....                         | 24        |
| 1.1.2 <i>Die kommunikative Kompetenz</i> .....   | 25        |
| 1.1.2.1 Zum Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ .....   | 26        |
| 1.1.2.2 Kommunikative Fertigkeiten .....   | 29        |
| 1.2 ZIELE DER KOMMUNIKATIVEN WENDE .....   | 31        |
| 1.3 ORIENTIERUNGEN DER KOMMUNIKATIVEN WENDE .....  | 33        |
| 1.3.1 <i>Der pragmatisch-funktionale Ansatz</i> .....  | 34        |
| 1.3.2 <i>Der sogenannte interkulturelle Ansatz</i> .....   | 37        |
| 1.4 DIDAKTISCHE UMSETZUNGEN ZUM LERNZIEL KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ .....                             | 38        |
| 1.4.1 <i>Sozialformen</i> .....  | 39        |
| 1.4.2 <i>Übungsformen</i> .....  | 40        |
| 1.4.3 <i>Textformen</i> .....  | 41        |
| 1.4.4 <i>Unterrichtsmaterialien</i> .....  | 42        |
| 1.4.5 <i>Lehrwerkdialog-Forschung und -Analyse</i> .....   | 42        |
| 1.5 RESÜMEE DES ANSPRUCHS DER VERMITTLUNG VON KOMPETENZEN .....                                    | 43        |
| <b>2 SPRECHEN ALS FERTIGKEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT .....</b>                                  | <b>45</b> |
| 2.1 MONOLOGISCHES UND DIALOGISCHES SPRECHEN .....  | 45        |
| 2.2 STELLUNG DES SPRECHENS IN AUSGEWÄHLTEN METHODEN DES UNTERRICHTS DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE ..... | 48        |
| 2.2.1 <i>Die Grammatik-Übersetzungs-Methode</i> .....  | 48        |
| 2.2.2 <i>Die direkte Methode</i> .....   | 49        |

|             |   |           |
|-------------|---|-----------|
| 2.2.3       | <i>Die audio-linguale Methode</i> .....   | 49        |
| 2.2.4       | <i>Der kommunikative Ansatz</i> .....   | 50        |
| 2.3         | SCHULUNG DES SPRECHENS .....  | 51        |
| 2.4         | SPRECHEN IM „EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMEN“ .....                                       | 53        |
| 2.4.1       | <i>Das Konzept des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens</i> .....                 | 53        |
| 2.4.2       | <i>Die Stellung des Sprechens im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen</i> .....    | 53        |
| 2.5         | ZUSAMMENFASSUNG .....   | 58        |
| <b>3</b>    | <b>GESPROCHENE-SPRACHE-FORSCHUNG UND GESPRÄCHSANALYSE</b> .....                       | <b>59</b> |
| 3.1         | GESPROCHENE-SPRACHE-FORSCHUNG .....   | 59        |
| 3.1.1       | <i>Entwicklung der Gesprochene-Sprache-Forschung</i> .....                            | 60        |
| 3.1.2       | <i>Mündlichkeit und Schriftlichkeit</i> .....   | 61        |
| 3.1.3       | <i>Charakteristika der gesprochenen Sprache</i> .....                                 | 64        |
| 3.1.3.1     | Prosodie .....  | 65        |
| 3.1.3.1.1   | Kategorien der Prosodie .....   | 66        |
| 3.1.3.1.1.1 | Der Akzent .....  | 66        |
| 3.1.3.1.1.2 | Intonationsverläufe .....   | 68        |
| 3.1.3.1.1.3 | Sprechgeschwindigkeit .....   | 69        |
| 3.1.3.1.1.4 | Lautstärke .....  | 70        |
| 3.1.3.1.1.5 | Pausen .....  | 71        |
| 3.1.3.1.2   | Zusammenfassung .....   | 72        |
| 3.1.3.2     | Operator-Skopos-Struktur .....  | 73        |
| 3.1.3.2.1   | Struktur des Operator-Skopos .....  | 74        |
| 3.1.3.2.2   | Begriffsbestimmung und Erscheinungsformen von Operatoren .....                        | 76        |
| 3.1.3.2.3   | Charakteristika der Operator-Skopos-Struktur .....                                    | 77        |
| 3.1.3.2.3.1 | Klassifikation der Verstehensanweisung von Operatoren .....                           | 77        |
| 3.1.3.2.3.2 | Die Position des Operators .....  | 78        |
| 3.1.3.2.3.3 | Formale Eigenschaften von Operatoren .....  | 80        |
| 3.1.3.2.3.4 | Prosodische Eigenschaften der Operator-Skopos-Struktur .....                          | 81        |
| 3.1.3.2.4   | Zusammenfassung .....   | 83        |
| 3.2         | GESPRÄCHSANALYSE .....  | 84        |
| 3.2.1       | <i>Entwicklung</i> .....  | 85        |
| 3.2.2       | <i>Untersuchungsgegenstand der Gesprächsanalyse</i> .....                             | 85        |
| 3.2.3       | <i>Sprecherwechsel</i> .....  | 87        |
| 3.2.4       | <i>Zusammenfassung</i> .....  | 90        |
| <b>4</b>    | <b>AUSWAHL DER DATENBASIS UND DER METHODEN DER ANALYSE VON LEHRMATERIALIEN</b> .....  | <b>92</b> |
| 4.1         | AUSWAHLVERFAHREN .....  | 92        |
| 4.2         | METHODISCHES VORGEHEN .....   | 93        |
| 4.3         | ZUSAMMENFASSUNG .....   | 98        |
| <b>5</b>    | <b>DATENANALYSE: DIALOGE IN LERNMATERIALIEN</b> .....                                 | <b>99</b> |
| 5.1         | ALLGEMEINE CHARAKTERISIERUNG DER DIALOGIZITÄT VON GESPRÄCHEN IN LERNMATERIALIEN ..... | 99        |
| 5.2         | ANALYSE AUSGEWÄHLTER GESPRÄCHE IN LEHRWERKEN .....                                    | 103       |
| 5.2.1       | <i>Analyse der Lehrwerkdialekte hinsichtlich der Operator-Skopos-Struktur</i> .....   | 103       |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 5.2.2    | <i>Analyse der Lehrwerkdialekte hinsichtlich des Sprecherwechsels</i> .....                  | 121        |
| 5.2.3    | <i>Analyse der Lehrwerkdialekte hinsichtlich der Prosodie</i> .....                          | 131        |
| 5.3      | ANALYSE DER ÜBUNGEN IN DEN LEHRWERKEN.....   | 135        |
| <b>6</b> | <b>ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ANALYSEERGEBNISSE</b> .....                            | <b>156</b> |
| 6.1      | EIGENSCHAFTEN DER GESPROCHENEN SPRACHE IN DEN ANALYSIERTEN LEHRWERK-DIALOGEN .....           | 157        |
| 6.1.1    | <i>Die Ergebnisse der Analyse hinsichtlich der Operator-Skopos-Struktur</i> .....            | 158        |
| 6.1.2    | <i>Die Ergebnisse der Analyse hinsichtlich des Sprecherwechsels</i> .....                    | 159        |
| 6.1.3    | <i>Die Ergebnisse der Analyse hinsichtlich der prosodischen Phänomene</i> .....              | 160        |
| 6.2      | CHARAKTERISTIKA DES LEHRWERKMODELLDIALOGS.....   | 161        |
| 6.3      | SCHLUSSBETRACHTUNG.....  | 162        |
| <b>7</b> | <b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....  | <b>164</b> |
|          | <b>ANHANG A: OPERATOREN DER ANALYSIERTEN LEHRWERKDIALOGEN</b> .....                          | <b>189</b> |
|          | <b>ANHANG B: TABELLE FÜR ALLE TRANSKRIBIERTEN DIALOGE AUS VERSCHIEDENEN LEHRWERKEN</b> ..... | <b>190</b> |
|          | <b>ANHANG C: TABELLE DER SPRECHERWECHSEL-FORMEN</b> .....                                    | <b>194</b> |
|          | <b>ANHANG D: TABELLE DER ZAHL DER OPERATOREN IM KORPUS</b> .....                             | <b>198</b> |
|          | <b>ANHANG E: TABELLE DER PROSODISCHEN PHÄNOMENE</b> .....                                    | <b>202</b> |
|          | <b>ANHANG F: TRANSKRIPTIONSSYSTEM</b> .....  | <b>206</b> |
|          | <b>ANHANG G: TRANSKRIBIERTE LEHRWERKDIALOGE</b> .....  | <b>208</b> |

## Abbildungsverzeichnis

|  |     |
|--|-----|
| Abb. 1: Zahl der abgelegten Prüfungen der deutschen Sprache (Goethe-Institut 2008/09: Jahrbuch)..... | 18  |
| Abb. 2: Modell von Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Koch/Oesterreicher (1985).....              | 63  |
| Abb. 3: Klassifizierung der Operatoren (nach Fiehler et al. 2004: 252).....                          | 76  |
| Abb. 4: Operator „also“, Transkript Nr. 47, Zeilen 57–58 .....                                       | 106 |
| Abb. 5: Operator „aber“, Transkript Nr. 23, Zeile 10 und 11.....                                     | 108 |
| Abb. 6: Operator „also“, Transkript Nr. 71, Zeile 33 und 34.....                                     | 109 |
| Abb. 7: Operator „nicht wahr“, Transkript Nr. 73, Zeilen 35 und 36.....                              | 111 |
| Abb. 8: Operator „ich glaube“, Transkript Nr. 80, Zeile 30.....                                      | 113 |
| Abb. 9: Operator „das heißt“, Transkript Nr. 14, Zeilen 7-8.....                                     | 114 |
| Abb. 10: Operator „sag mal“, Transkript Nr. 45, Zeilen 1 und 2 .....                                 | 115 |
| Abb. 11: Operator „wie gesagt“, Transkript Nr. 79, Zeile 23.....                                     | 117 |
| Abb. 12: Operator „im Gegenteil“, Transkript Nr. 28, Zeile 13.....                                   | 118 |
| Abb.13: der komplexe Operator „das heißt also“, Transkript Nr. 70, Zeile 30 und 31 .....             | 120 |
| Abb. 14: Dialog 84 (Zeilen 1 und 2) .....  | 132 |
| Abb. 15: Dialog 84 (Zeilen 3 und 4) .....  | 133 |
| Abb. 16: Dialog 84 (Zeilen 5 und 6) .....  | 133 |
| Abb. 17: Dialog 13, Zeilen 18 und 19.....  | 135 |
| Abb. 18: Phonetikübungen aus dem Lehrwerk Stufen 1.....  | 137 |
| Abb. 19: aus dem Lehrwerk Tangram, Seite 33.....   | 138 |
| Abb. 20: Lagune 2, Lektion 24: Fokus Sprechen (Seite 116) Kursbuch .....                             | 140 |
| Abb. 21: Lagune 2, Lektion 24: Fokus Sprechen (Seite 117) Kursbuch .....                             | 141 |
| Abb. 22: Lagune 2, Lektion 24: Fokus Sprechen (Seite 118) Kursbuch .....                             | 142 |
| Abb. 23: Lagune 2, Lektion 24: Fokus Sprechen (Seite 119) Kursbuch .....                             | 143 |
| Abb. 24: Lagune 2, Lektion 24: Fokus Sprechen (Seite 109) Lehrerhandbuch .....                       | 144 |
| Abb. 25: Lagune 2, Lektion 24: Fokus Sprechen (Seite 110) Lehrerhandbuch .....                       | 145 |
| Abb. 26: Lagune 2, Lektion 24: Fokus Sprechen (Seite 211) Lehrerhandbuch .....                       | 146 |
| Abb. 27: Stufen 3, Lektion 27, Übung 2a.....   | 147 |
| Abb. 28: Lagune 2, Lektion 9: Fokus Sprechen (Seite 44) Kursbuch .....                               | 150 |
| Abb. 29: Lagune 2, Lektion 9: Fokus Sprechen (Seite 45) Kursbuch .....                               | 151 |
| Abb. 30: Delfin Teil 2, Lektion 16, Sprechen (Seite 164) Lehrbuch.....                               | 152 |
| Abb. 31: Delfin Teil 2, Lektion 16, Sprechen (Seite 165) Lehrbuch.....                               | 153 |

## Tabellenverzeichnis

|   |     |
|---|-----|
| Tab. 1: Zuwachs reisender Personen in Millionen von 1950 bis 2008.....  | 13  |
| Tab. 2: Taxonomie der Illokutionen nach den Searleschen Kriterien.....  | 22  |
| Tab. 3: Unterschiede zwischen monologischem und dialogischem Sprechen.....  | 46  |
| Tab. 4: Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation.....  | 56  |
| Tab. 5: Grundlegende Einheiten der geschriebenen und der gesprochenen Sprache .....   | 60  |
| Tab. 6: Gesprochen- und geschriebensprachliche Unterschiede.....  | 62  |
| Tab. 7: Einige Funktionen der Akzente in Gesprächen .....   | 67  |
| Tab. 8: Einige Funktionen der Intonationsverläufe in den Gesprächen.....  | 69  |
| Tab. 9: Einige Funktionen der Sprechgeschwindigkeit in den Interaktionen.....   | 70  |
| Tab. 10: einige Funktionen der Lautstärke in Gesprächen .....   | 71  |
| Tab. 11: Einige Funktionen der Pausen in den Gesprächen.....  | 72  |
| Tab. 12: Ausschnitt aus der Tabelle transkribierter Dialoge .....   | 94  |
| Tab. 13: Ausschnitt aus der ersten Tabelle der Operator-Skopos-Strukturen .....   | 95  |
| Tab. 14: Ausschnitt aus der endgültigen Tabelle der Operatoren.....   | 96  |
| Tab. 15: Ausschnitt der Tabelle der Zahl der Operatoren .....   | 97  |
| Tab. 16: Ausschnitt aus der Tabelle des Sprecherwechsels.....   | 97  |
| Tab. 17: Ausschnitt aus der Tabelle der prosodischen Phänomene .....  | 98  |
| Tab. 18: Aufzählung der Operatoren in meinem Korpus.....  | 104 |
| Tab. 19: Zahl der Formen des Sprecherwechsels nach der Art ihres Verlaufs in meinem Korpus .....  | 121 |
| Tab. 20: Zahl der Formen des Sprecherwechsels nach der Art ihres Entstehens in meinem Korpus.....   | 129 |
| Tab. 21: Übersicht der Darstellung der verschiedenen gesprochen sprachlichen und interaktiven Phänomene in<br>den Lehrwerkdialogen und -übungen ..... | 154 |
| Tab. 22: Verstehensanweisungen der Operatoren in Lehrwerkdialogen .....   | 158 |
| Tab. 23: Unterschiede zwischen Lehrwerkdialog und natürlichem Gespräch.....   | 162 |



## **Abkürzungsverzeichnis**

|      |                          |
|------|--------------------------|
| DaF  | Deutsch als Fremdsprache |
| FSU  | Fremdsprachenunterricht  |
| LWD  | Lehrwerkdialog           |
| Tab. | Tabelle                  |
| Abb. | Abbildung                |

## Vorwort

*O ihr Menschen, Wir haben euch ja von einem männlichen und einem weiblichen Wesen erschaffen, und Wir haben euch zu Völkern und Stämmen gemacht, damit ihr einander kennenlernt. (Koran 49: 13)*

Meine Liebe zur Sprache und das Interesse, neue Kulturen kennenzulernen, waren mir Antrieb, Deutsch zu lernen. Nach vier Jahren Studium an der Universität Sanaa im Jemen in der deutschen Abteilung nutzte ich die Möglichkeit, im Jahr 2001 nach Deutschland zu kommen. Hier begegnete ich einer Vielzahl an Mentalitäten und Charakteren. Damals schien mir, dass besonders beim Sprechen irgendetwas mit meinem Deutsch nicht stimmte. Später, nachdem ich mein Masterstudium abgeschlossen hatte, arbeitete ich als Lehrer für die deutsche Sprache an der Universität Sanaa. Dabei kam ich zu der Erkenntnis, dass das, was in den Lehrwerken vermittelt wird, stark von dem tatsächlichen Sprachgebrauch abweicht. Ich bemerkte somit ein Defizit in der theoretisch-grammatikalen Auseinandersetzung im Vergleich zu seiner tatsächlichen praktischen Verwendung der deutschen Sprache.

Diese Erfahrung, die ich auch mit einigen meiner Freunde teilte, erklärt die Verwirrung der beim ersten Besuch im Zielsprachenland bei der Konfrontation mit der realen Sprache eintrat. Aus diesem Grund wollte ich meine Dissertation über die gesprochene Sprache und die Fertigkeit des Sprechens im Fremdsprachenunterricht verfassen, in der Hoffnung, dass die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse mir bei meiner Tätigkeit als Dozent für die deutsche Sprache in der Heimat helfen können. Und so habe ich mich auf den Weg, etwas Anderes und Neues kennen zu lernen.

Es wurde eine lange Reise voller Geduld, Einsichten und Erneuerungen. Nicht nur von meiner Seite, sondern auch seitens meiner beiden Gutachter, Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier und Prof. Dr. Karin Birkner. Sie haben mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden und mich in meiner Auseinandersetzung mit den Theorien der interkulturellen Germanistik stets begleitet. Für ihre zahlreiche Bemühungen und vielseitige Hilfe möchte ich mich bei ihnen sehr bedanken.

Ich möchte es nicht versäumen, bei all denjenigen zu bedanken, die mir im Laufe meines Studiums zur Seite gestanden haben. Mein Dank gilt insbesondere Ahmad Zahra und Cornelia Springer sowie Dominik Neugebauer, die mich in vielfältiger Hinsicht unterstützt haben.

Ohne die finanzielle Unterstützung hätte diese Arbeit nicht verwirklicht werden können. Daher gilt mein großer Dank dem DAAD für seine großzügige Unterstützung, die es mir ermöglichte, nach Bayreuth zu kommen und meine Forschungsarbeit in der Interkulturellen Germanistik anzufertigen.

Mein tiefer Dank gilt meiner gesamten Familie. Besonderen Dank schulde ich meinen Eltern, meiner Frau und meinen Töchtern, die mich mit voller Kraft und Geduld in allen meinen anstrengenden Momenten, die solch eine Arbeit mit sich bringt, unterstützt haben. Trotz der kriegsähnlichen Vorgänge in meinem Heimatland Jemen haben sie weder ihre Geduld verloren, noch aufgehört mir ihre Hoffnungen zu bekunden für jene Zustände, die auch Auswirkungen auf die Abschlussphase meiner Arbeit in Bayreuth hatten.

Bayreuth, im Januar 2011

Mohammed Al-Nasser

## 0 Einleitung

### 0.1 Vorstellung und Zweck der Arbeit

Die gesprochene Sprache hat sich in den letzten Jahren zu einem wichtigen Forschungssegment der Linguistik entwickelt, nachdem dieser Teilbereich lange Zeit kein Gegenstand der Forschung gewesen war. Erst, nachdem die technische Möglichkeit bestand, mit Hilfe von Tonbandgeräten alltägliche Gespräche aufzuzeichnen und diese Aufnahmen dann beliebig oft abzuhören, konnten Wissenschaftler die gesprochene Sprache unter die Lupe nehmen. In den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts entstanden die Gesprochene-Sprache-Forschung und die Gesprächsanalyse, wobei die Gesprochene-Sprache-Forschung phonetische, syntaktische und andere spezifische Eigenschaften der gesprochenen Sprache (Schwitalla 2003) beschreibt, während die Gesprächsanalyse die kommunikativen Prinzipien der Gesprächsorganisation fokussiert, die die Beteiligten in der Interaktion anwenden (Knapp 2007). Daneben hat sich auch der fremdsprachliche Deutschunterricht nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt (Neuner/Hunfeld 1993). Aufgrund der rasanten Fortschritte im Bereich des Verkehrswesens nutzten immer mehr Menschen die Möglichkeit (siehe Tab. 1) in verschiedene Länder zu reisen, was zur Folge hatte, dass der Bedarf an Fremdsprachenkursen wuchs und die Zahlen der Teilnehmer an solchen Kursen zunahm (siehe Abb. 1), da die Fremdsprachenlerner ein Kommunikationsmittel brauchten, um mit den Einheimischen in Kontakt treten zu können.

Die Einführung und das systematische Einüben der Sprechfertigkeit im fremdsprachlichen Unterricht haben den Fremdsprachenunterricht grundlegend verändert, denn im Fremdsprachenunterricht der 1950er Jahre, der nach den Prinzipien der Grammatik-Übersetzungsmethode konzipiert war, hatte die Fertigkeit ‚Sprechen‘ keine nennenswerte Bedeutung. Nach der Entwicklung und Nutzbarmachung von Aufnahme- und Wiedergabegeräten konnten didaktisch motivierte und authentische Dialoge für den Fremdsprachenunterricht verwendet werden.

Diese audio-linguale Methode stellt eine wichtige Neuerung in der Fremdsprachendidaktik dar. Sie bekam Impulse aus dem Behaviorismus und strebte die mündliche Verwendung der Sprache als höchstes Lernziel an (Neuner/Hunfeld 1993). Diese Phase der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts wurde durch die damals neuen Erkenntnisse in der Sprachwissenschaft und Linguistik beeinflusst. Die Strukturalisten verstanden die Sprache als ein System von Gewohnheiten (Neuner/Hunfeld 1993: 61), die sich mehr oder minder von Sprache zu Sprache unterscheiden. Das bedeutet, dass ein Fremdsprachenlerner eine Fremdsprache er-

werben kann, indem er sprachliche Muster dieser Fremdsprache imitiert. Im Ergebnis sollte dies zu einer schnellen Beherrschung der Fremdsprache führen. Diese Methode konnte anfänglich zwar überdurchschnittlich gute Ergebnisse verzeichnen (Neuner/Hunfeld 1993), dennoch dauerte es nicht lange, bis erkannt wurde, dass Sprache nicht nur ein *linguistisches* System, sondern auch ein *kommunikatives* ist. Daraus resultierend wurde der Fremdsprachenunterricht in eine neue Phase geführt – in die kommunikative Wende.

|                                      | 1950 | 1960 | 1970  | 1980  | 1990  | 2000  | 2007  | 2008  |
|--------------------------------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>WELT</b>                          | 25,3 | 69,3 | 165,8 | 278,2 | 436,0 | 683,6 | 904,2 | 921,8 |
| <b>EUROPA</b>                        | 16,8 | 50,4 | 113,0 | 177,5 | 262,6 | 392,5 | 487,3 | 487,9 |
| <b>ASIEN UND PAZIFIK</b>             | 0,2  | 0,9  | 6,2   | 23,6  | 55,8  | 110,1 | 181,9 | 184,1 |
| <b>NORD-, MITTEL- UND SÜDAMERIKA</b> | 7,5  | 16,7 | 42,3  | 62,3  | 92,8  | 128,2 | 142,9 | 147,2 |
| <b>MITTLERER OSTEN</b>               | 0,2  | 0,6  | 1,9   | 7,5   | 9,6   | 24,9  | 47,0  | 55,6  |
| <b>AFRIKA</b>                        | 0,5  | 0,8  | 2,4   | 7,3   | 15,2  | 27,9  | 45,1  | 47,0  |

Tab. 1: Zuwachs reisender Personen in Millionen von 1950 bis 2008<sup>1</sup>

Mit der kommunikativen Wende erlebte die gesprochene Sprache im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einen Aufschwung und spielte von da an eine immer größere Rolle (Schreiter 2001). Der Erwerb kommunikativer Kompetenz ist seitdem das oberste Lernziel des Fremdsprachenunterrichts und manifestiert sich in den verschiedenen Varianten der sogenannten „kommunikativen Methode“ (Krumm 2001). Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist seit knapp 40 Jahren die Fähigkeit der Lernenden, in verschiedenen Lebenssituationen sprachlich angemessen handeln zu können. Dabei hat der mündliche Gebrauch der Sprache Vorrang vor dem schriftlichen, was sich in der Dominanz von Hörverstehens- und Sprechübungen unter Verwendung audiovisueller Medien manifestiert. Entsprechend sind alle gängigen Lehrwerke angelegt (Storch 1999).

Doch überraschen die vielfach dokumentierten Ausdrucks- und Gesprächsführungsprobleme wie z. B. unbefriedigende Kommunikationserfahrungen oder der allgemeine Eindruck des

<sup>1</sup> Entnommen aus: Bundeszentrale für Politische Bildung (o. J.): Tourismusverkehr. Verfügbar über: <http://www.bpb.de/wissen/2OW091,0,0,Tourismusverkehr.html>.

„gestelzten Sprechens“ – also Probleme der Registerwahl, die sich bei Deutsch-als-Fremdsprache-Studierenden im Mündlichen äußern (Rost-Roth 1994) –, obwohl doch die kommunikative Kompetenz (s. Kapitel 1.1.2) als durchgängiges Lernziel angelegt ist. Wie ist es möglich, dass Deutsch-Lernende nach mehrjährigem Deutschunterricht, der kommunikative Fertigkeiten in den Vordergrund stellt, deutliche Schwächen in der Interaktion zeigen? Kann es sein, dass im Rahmen vieler Realisierungen kommunikationsdidaktischer Ansätze die mündlichen Verstehens- und Ausdrucksfertigkeiten als Nebenprodukt schriftlich durchgeführter Übungen angesehen werden? Und wenn ja, liegt dies daran, dass die Regeln der mündlichen Kommunikation lange Zeit nicht erforscht wurden und bislang kaum Thema theoretisch-didaktischer Arbeiten waren und deshalb im Unterricht noch keine ausreichende Förderung erfahren (Schreiter 2001: 914)? Unbestritten ist, dass die Schriftlichkeit nach wie vor bei Lernern und Lehrern einen höheren Status als die Mündlichkeit genießt und Lernfortschritte in der Sprachkompetenz in der Regel immer noch als Leseverstehens- und schriftliche Ausdruckskompetenz geprüft werden.

Seit den sechziger Jahren lassen sich in der linguistischen Forschung verstärkt Studien im Bereich der mündlichen Kommunikation finden (vgl. die ausführliche Darstellung in Brinker/Sager 1996). Zwar wurde bis gegen Ende des letzten Jahrhunderts auch in linguistischen Fachkreisen die gesprochene Sprache außer Acht gelassen (Hennig 2006), doch verdichteten sich in den vergangenen 40 Jahren (vgl. Steger 1967) die Hinweise darauf, dass die gesprochene Sprache ganz eigene Regeln entwickelt hat. Dies gilt nicht nur für Einzelphänomene wie die viel diskutierte divergierende Verbstellung in schriftsprachlich und mündlich ausgedrückten abhängigen kausalen Nebensätzen (Günthner 1994); vielmehr wird heute generell angenommen, dass Sprach- und Kommunikationsregeln nur in einem sehr geringen Maß auf Konventionen im Sinne expliziter Vereinbarungen basieren, wie sie der DUDEN oder andere Grammatiken für die Schriftsprache dokumentieren.<sup>2</sup> Dennoch zeigen empirische Ergebnisse durchgehend (vgl. u. a. Fiehler et al. 2004), dass die gesprochene Sprache typische Merkmale aufweist, die ihr eigen sind und die sie teilweise von der Schriftsprache unterscheiden. Das heißt, dass Merkmale sowohl der Schriftlichkeit als auch der Mündlichkeit in fremdsprachlichen Deutschunterricht vermittelt werden müssen.

Wenn die Tatsache als gesichert angenommen werden kann, dass die gesprochene Sprache typische Eigenschaften besitzt, müsste sich diese auch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht widerspiegeln, z. B. in den Modell-Dialogen und in entsprechenden Übungsformen. Es müsste im Fremdsprachenunterricht also der Anspruch herrschen, dieses „System des

---

<sup>2</sup> Seit 2009 enthält der Duden eine ca. 80-seitige Darstellung der Eigenschaften des Gesprochenen (Eisenberg et al. 2009).

Gesprochenen“ zu vermitteln, denn falls sich herausstellen sollte, dass die in 40 Jahren gewonnenen Erkenntnisse über die Regeln der gesprochenen deutschen Sprache bisher nicht in die Curricula des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts eingegangen sind, kann angenommen werden, dass genau dies einen Grund für die wenig erfolgreiche Realisierung kommunikativer Kompetenzen – gemessen am außerordentlich umfangreichen inhaltlich-didaktischen „Ansatz“ bezüglich entsprechender Lehrziele – darstellt.

Es stellt sich also die Frage, wie die gesprochene Sprache als Lerngegenstand im Unterricht ihren Niederschlag findet. Typischerweise wird sie dort als Resultat ständigen Übens vermittelt, ohne Bewusstmachung und Aufdeckung der spezifischen Regeln des Gesprochenen und unter ständigem Bezug auf die „grammatische Progression“ (vgl. Rösler 1994: 95ff). Dies hat sich seit der Formulierung der behavioristischen Grundlagen der „kommunikativen Wende“ nicht wesentlich geändert. Die Forschungen zur gesprochenen Sprache dokumentieren eine Vielzahl spezifischer Regeln, die Lernende selbstverständlich beherrschen sollten. Aber werden diese Regeln auch im Unterricht ausreichend bewusst gemacht? In dem Fall müssten die Lerner eigentlich in der Lage sein, ohne größere Schwierigkeiten mit den Muttersprachlern zu kommunizieren.

Auch stellt sich die Frage, ob die angesprochenen Schwierigkeiten aus der Gesprächssituation oder eher aus der Art des Unterrichts bzw. der Lehrwerksdialoge resultieren (vgl. Hog 1981: 39). Lehrwerksdialoge sind keine natürlichen Gespräche, die in authentischen Situationen aufgenommen werden, sondern werden vielmehr für fremdsprachlichen Deutschunterricht didaktisiert. Takayama-Wichter (1990: 70) zeigt, dass das sprachliche Verhalten zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern, da beide unterschiedliche Sprachkonventionen besitzen, Anlass zu auftretenden Verstehensschwierigkeiten auf beiden Seiten gibt. Grundsätzlich fühlen sich laut Schreiter (2001: 914) viele Lernende in der Schriftsprache sicherer. Die Fremdsprachenlerner können schriftliche Klausuren bestehen, während sich noch Defizite in ihrer gelernten gesprochenen Sprache finden lassen (Weydt 1993: 119ff; Vorderwülbecke 2008: 283f). Takayama-Wichter (1990: 49) glaubt, dass das Geschriebene höheres Ansehen genießt als das Gesprochene. Dies mag auch daran liegen, dass Sprachtests auf allen Stufen und bezogen auf alle sprachlichen Fertigkeiten vor allem auf schriftsprachlicher Basis durchgeführt werden. Takayama-Wichter (1990: 49) begründet die Fixierung der Lerner auf das geschriebene Sprachsystem u. a. mit der Wertschätzung der Schrift in religiösen und philosophischen Traditionen. Daneben sind Wörter im Geschriebenen leichter zu identifizieren als im Gesprochenen. Eine grobe Durchsicht der Lehrwerke zeigt, dass sich viele Konventionen des Mündlichen nicht in den Lehrwerken finden und auch im DaF-Unterricht nicht vermittelt werden. Im Gegenteil weisen die Dialoge und Übungen zur Schulung des mündlichen Aus-

drucks Regeln auf, die nicht den Forschungsergebnissen entsprechen. Dies gilt es im Detail nachzuweisen.

## 0.2 Präzisierung der Fragestellung

In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich mit den gesprochen sprachlichen Eigenschaften im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Vorderwülbecke (2008) hat festgestellt, dass die Lernenden einer Fremdsprache Schwierigkeiten bei der mündlichen Kommunikation haben, Lee (2008: 156) behauptet, dass beispielsweise eine „Vermittlung der Nebensätze mit prosodischen Merkmalen“<sup>3</sup> effektiv für das Lernen dieser Art von Sätzen ist.

Das Datenmaterial, das für diese Arbeit verwendet wurde, besteht aus Lehrwerkdialogen und den verschiedenen Lehrwerken beiliegenden Audiomaterialien. Die Kriterien für die Auswahl dieser Lehrwerke bzw. Dialoge werden in Kapitel (4.1) besprochen.

Ich befasse mich lediglich mit den Eigenschaften und Merkmalen der gesprochenen Sprache und werde untersuchen, ob

- die Modell-Dialoge der Lehrwerke über Eigenschaften und Merkmale des Mündlichen (Operator-Skopos-Struktur, Prosodie und Sprecherwechsel) verfügen und
- inwieweit sie von den Lernenden mithilfe der verschiedenen Aufgaben in den Lehrwerken geübt und erworben werden.

Es wird angenommen, dass im fremdsprachlichen Deutschunterricht realitätsnahe Dialoge, die Merkmale der gesprochenen Sprache aufweisen, sehr früh verwendet werden sollten – mindestens zur Schulung des Hörverstehens (Richter 2002). Lässt sich das System der gesprochenen Sprache und Interaktion in den Dialogen der Lehrwerke nachweisen, so ist zu erwarten, dass sie auch Lerngegenstand im deutschen Fremdsprachenlehrwerk sind. Wenn sie nicht geübt oder erklärt werden, könnte dies der Grund für die Defizite sein, die die fremdsprachlichen Lernenden zeigen. Ich werde deshalb untersuchen, wie sie in den Dialogen und Übungen der Lehrwerke präsentiert werden und welche Arten von Übungen überhaupt realisiert werden.

Aufgabe dieser Arbeit ist nicht die Suche nach Lösungen für die angesprochenen Defizite, die möglicherweise in den Lehrwerkdialogen zu finden sind, sondern eine Beschreibung der Lehrwerkdialoge, ihrer Merkmale und Eigenschaften.

---

<sup>3</sup> Man spricht in einem Nebensatz die Konjunktion und das Subjekt hintereinander mit einer schwebenden Intonation. Danach kommt eine Pause. In koordinierten Sätzen spricht man dagegen das Subjekt und das Verb hintereinander und danach taucht eine Pause auf (Lee 2008: 146).



### **0.3 Strukturelle Gestaltung der Arbeit**

Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Im ersten Kapitel „Die kommunikative Wende im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht“ befasse ich mich mit der Entwicklung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts und seinen unterschiedlichen fremdsprachlichen Methoden. Vor dieser kommunikativen Wende kam der gesprochenen Sprache keine besondere Bedeutung im Fremdsprachenunterricht zu. In diesem Kapitel werden auch die theoretischen konzeptuellen Grundlagen der kommunikativen Wende behandelt, die einen großen Einfluss auf den fremdsprachlichen Deutschunterricht in seiner Entwicklung hatten und immer noch haben.

Das zweite Kapitel „Sprechen als Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht“ beschäftigt sich mit der Entfaltung der Fertigkeit ‚Sprechen‘ in den unterschiedlichen Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Das dritte Kapitel „Gesprochene-Sprache-Forschung und Gesprächsanalyse“ widmet sich den neuen Erkenntnissen in der Linguistik, die auf die Gesprächsforschung und Gesprochene-Sprache-Forschung zurückgehen. In diesem Kapitel arbeite ich die Merkmale der gesprochenen Sprache heraus, die im Analysekapitel der Untersuchung der Lehrwerkdialoge zugrunde liegen. Eine Auswahl von Charakteristika der gesprochenen Sprache werden im dritten Kapitel beschrieben: die Operator-Skopos-Struktur, der Sprecherwechsel und die Prosodie.

Im vierten Kapitel „Auswahl der Datenbasis und Methoden der Analyse von Lehrmaterialien“ stelle ich die Fragestellung meiner Arbeit und das methodische Vorgehen dar. In diesem Abschnitt erkläre ich die Kriterien für meine Auswahl der Daten und für die Analyse. Im fünften Kapitel „Datenanalyse: Dialoge in Lernmaterialien“ untersuche ich die Dialoge und entsprechenden Übungen im Hinblick auf die Eigenschaften, die ich im dritten Kapitel beschrieben habe. Anschließend werden im sechsten Kapitel „Zusammenfassung der Ergebnisse“ sämtliche Ergebnisse der Analyse zusammengefasst und daraus Schlussfolgerungen abgeleitet.

## 1 Die kommunikative Wende im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

Mit der kommunikativen Wende nahm die gesprochene Sprache, die vorher keine relevante Rolle im fremdsprachlichen Deutschunterricht spielte, eine Sonderstellung im Fremdsprachenunterricht ein. Die Erforschung der Eigenheiten gesprochener Sprache bildet einen relativ jungen Forschungsstrang innerhalb der Linguistik und müsste einen Einfluss auf den fremdsprachlichen Deutschunterricht haben. Bevor ich auf diesen Zusammenhang eingehe, soll die kommunikative Wende erläutert werden. Eine historische Betrachtung bestätigt, dass die gesprochene Sprache einen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht hatte (ausführlich zur gesprochenen Sprache siehe Kapitel 3).

Im letzten Jahrhundert hat sich der Fremdsprachenunterricht in vielfältiger Weise entwickelt (Neuner/Hunfeld 1993), allein die Zahl der Abschlussprüfungen hat sich in einem kurzen Zeitraum verdreifacht (siehe Abb. 1).

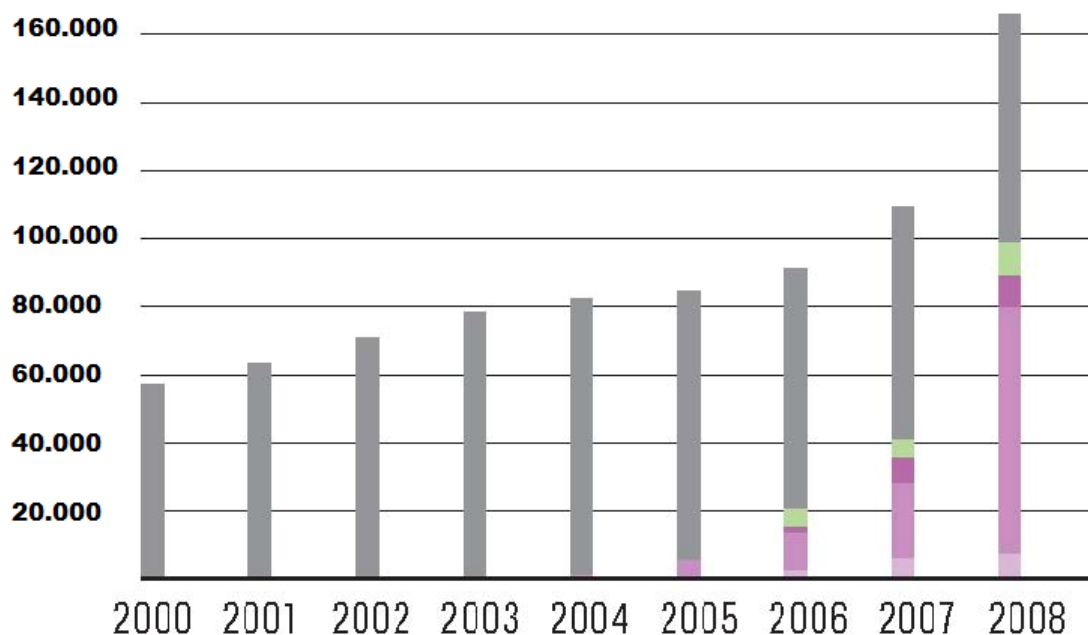


Abb. 1: Zahl der abgelegten Prüfungen der deutschen Sprache (Goethe-Institut 2008/09: Jahrbuch)

Auch anhand der verschiedenen Methoden des Fremdsprachenunterrichts und der technischen Entwicklungen, die diesen begleitet haben, ist festzustellen, wie groß die diesbezüglichen Fortschritte waren (dazu auch Vorderwülbecke 2008: 280ff). Vor etwa vierzig Jahren bildete

sich eine wegweisende neue Methode heraus: die sogenannte kommunikative Methode. Sie entfaltete viele Strömungen und wurde von behavioristischen Lerntheorien und anschließend audiovisuellen Methodenkonzepten beeinflusst (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 84).

Das Hauptziel dieser Wende war es, die Lerner einer Fremdsprache in die Lage zu versetzen, in den verschiedenen Kommunikationssituationen angemessen zu handeln und sich gemäß der Zielsprachen-Norm zu verhalten, also bewusst in der Fremdsprache mit angemessenen verbalen und nonverbalen Äußerungen zu (re-)agieren (Hasse 2007: 266). Dabei wurde und wird berücksichtigt, dass die Fremdsprache Deutsch nicht nur in Deutschland für Ausländer gelehrt wird, sondern auch in anderen Ländern, in denen die Deutschlernenden keinen direkten Zugang zur deutschen Kultur und Sprache haben. Deshalb brauchen diese Deutschlerner eine Methode, die sie befähigt, das Ziel der kommunikativen Wende systematisch zu erreichen. Eine mögliche Lösung dafür besteht darin, die Lerner mit passenden Übungen in den Lehrwerken bzw. Lehrmaterialien im Deutschunterricht auf die Kommunikation mit Deutschsprachigen vorzubereiten. In diesem Kapitel beschäftige ich mich mit der kommunikativen Methode, die das Ziel hat, die entsprechende kommunikative Kompetenz zu schulen.

Zunächst soll die Entwicklung des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts von einem kommunikationsabgewandten zu einem kommunikationsbetonten Unterricht mit dem Ziel, kommunikative Kompetenz (siehe Abschnitt 1.1.2) zu vermitteln, bis zum kommunikativen Ansatz kurz nachgezeichnet werden.

### 1.1 Entwicklung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts

Vor der kommunikativen Wende war bis in die sechziger Jahre hinein der „Frontalunterricht“ die dominante Sozialform des fremdsprachlichen Unterrichts. Dieser wurde durch die verschiedenen Unterrichtsmethoden weiterentwickelt, wobei sich jede Methode für eine oder mehrere Facetten des Fremdsprachenunterrichts interessierte.

Eine dieser Methoden ist die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM). Ihre Anfänge gehen auf die Zeit der Renaissance zurück und sie bildet in der Zeit von 1840 bis in die vierziger Jahre des letzten Jahrhunderts (Fotos 2005: 661) die Hauptmethode im Fremdsprachenunterricht. Die Hauptfertigkeiten, die mittels dieser Methode trainiert werden, sind Lesen und Übersetzen. Hier lernen die Fremdsprachenlerner die Sprache, indem sie mit Hilfe verschiedener Übungen zum Übersetzen die Vokabeln (also den fremdsprachlichen Wortschatz) und die Grammatik beherrschen lernen (Neuner/Hunfeld 1993). Die Haupttexte in der GÜM sind literarische Texte. Heutzutage werden hauptsächlich sogenannte „tote Sprachen“ wie Latein oder Altgriechisch anhand der Grammatik-Übersetzungs-Methode gelernt, da der geschriebe-

ne (alte) Text die wichtigste Rolle spielt und nicht die gesprochene Sprache oder das Sprechen (Neuner/Hunfeld 1993).

Die nächste Entwicklung im Fremdsprachenunterricht vollzog sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die neue Methode damals war die „Direkte Methode“, bei der im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungs-Methode Audio-Texte eine wichtige Stellung einnahmen. Bei dieser Methode wird auf die korrekte Aussprache Wert gelegt. Die Muttersprache wird nun vom fremdsprachlichen Unterricht ausgeschlossen, da sie als Störfaktor beim Erwerb der fremden Sprache empfunden wird (Neuner/Hunfeld 1993). Die Darstellung der Grammatik erfolgt anhand von Tabellen und visuellen Hilfsmitteln.

Im Anschluss an die Direkte Methode kam nach dem Zweiten Weltkrieg die audiolinguale Methode auf. Dies ist auf dem Hintergrund der Erkenntnis zu betrachten, wie wichtig es ist, dass Soldaten eine Fremdsprache schnell und gut beherrschen, da sie in fremden Gebieten lebenswichtig ist. Diese Methode wurde von den behavioristischen und strukturalistischen Theorien beeinflusst, die besagen, dass eine Sprache ein System von sprachlichen Gewohnheiten ist, die man durch das Imitieren und Nachahmen erwerben kann (Neuner/Hunfeld 1993). Die wichtigsten Merkmale dieser Methode sind die Dialogform und die Konzentration auf die Aussprache und das Sprechen. Die alltäglichen Modelldialoge werden bei dieser Methode auswendig gelernt und dann von den Lernenden selbst nachgespielt. Dadurch werden die Lerner in fremdsprachige Alltagssituationen versetzt (Neuner 2002).

Aufgrund der grenzüberschreitenden Entwicklungen im Transportbereich und im Hinblick z.B. auf den zunehmenden Massentourismus und den wachsenden Austausch von Studierenden (Abb. 1; Tab. 1) erhöht sich die Wichtigkeit, die fremde Alltagssprache zu lernen. Mit den neuen Methoden des Fremdsprachenunterrichtes haben die Fremdsprachenlerner entsprechend die Möglichkeit, mit den Muttersprachlern Kontakt aufzunehmen, was vorher nicht in diesem Maße der Fall war. Auf diese Entwicklung des zunehmenden persönlichen Kontaktes mit der fremdsprachigen Welt galt es für die Fremdsprachendidaktiker nun im Unterricht zu reagieren. Dazu wurden neue Übungsformen erdacht und Lehrwerkdialoge entsprechend dieses neuen Ziels gestaltet. Im Anschluss an diesen audio-lingualen/audio-visuellen<sup>4</sup> Methodenschritt trat der Fremdsprachenunterricht in die kommunikative Wende. So fand ein neuer Begriff seinen Weg in die Wissenschaft, der sich auf das Lernen der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht bezieht: die kommunikative Kompetenz. Darauf gehe ich in Abschnitt 1.1.2 ein.

---

<sup>4</sup> Die Audio-linguale Methode hat sich in Amerika entwickelt. Ihre Prinzipien besagen, dass man hört und mündlich wiederholt oder imitiert. Die Audio-visuelle Methode hat sich in Frankreich entwickelt und wendet Bilder oder Zeichnungen als Hilfe für das Gehörte an (Neuner/Hunfeld 1993).

Anfang der siebziger Jahre gab die Pragmatik der linguistischen Forschung neue Impulse, aus der u.a. die Sprechakttheorie entstanden ist und die einen großen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht ausgeübt hat.

### 1.1.1 Sprechakttheorie

Die Sprechakttheorie wurde zuerst von John Austin in seinem Werk „How to do things with words“ dargestellt, bevor sich John Searle dieser Theorie in seinem Buch „Speech acts“ widmete. Sie beschäftigt sich mit menschlichen Äußerungen als kommunikative Handlungen. Daraus ergibt sich ihre Bedeutung für die Gesprächsanalyse und die Gesprochene-Sprache-Forschung (siehe Abschnitt 1.1.1.2) und letztlich auch für die vorliegende Arbeit.

In der Sprechakttheorie spielen die Sprechabsichten bzw. -intentionen eine große Rolle. Ihr zufolge ist jede Äußerung nicht nur konstativ,<sup>5</sup> sondern kann auch performativ sein, wie z. B. „Kommen Sie mit!“. Diese Äußerung kann nicht als falsch oder wahr betrachtet werden, sondern als gelungen oder misslungen. Mit solchen ‚performativen‘ Äußerungen wird die Handlungsqualität erklärt, also „was man tut, indem man sagt, dass man es tut“ (Staffeldt 2008: 37). Dabei spielen die Verben die Hauptrolle bei Handlungsvermittlungen wie z. B. *bitten*, *versprechen*.

Die performative Handlung besteht bei Austin aus drei Akten: dem lokutionären, dem illokutionären und dem perlokutionären. Unter dem Begriff lokutionärer Akt sind alle geäußerten sprachlichen Einheiten zusammengefasst. Der illokutionäre Akt bezieht sich auf die Art und Weise, wie die Lokution einer Äußerung ausgesprochen wird bzw. auf „die Handlung, die man vollzieht, indem man etwas sagt“ (Bergmann/Eckard 2001: 886). Der perlokutionäre Akt beschreibt die Wirkung des illokutionären Aktes beim Adressaten (Bergmann/Eckard 2001: 886).

#### 1.1.1.1 Die Klassifikationen der Sprechakte

Die Sprechakttheorie geht, wie bereits erwähnt, von verschiedenen Akten aus. Im Folgenden sollen die Kriterien für den illokutionären Akt vorgestellt werden. Searle hat zwölf Unterscheidungskriterien eingeführt (vgl. auch Staffeldt 2008: 71), wovon die drei wichtigsten hier vorgestellt werden:

1. Der illokutionäre Witz: Der Zweck einer Handlung wird mit dem illokutionären Witz bezeichnet. Es geht um den Kern einer Sprachhandlung.

---

<sup>5</sup> Konstativ bedeutet, dass eine Äußerung als falsch oder wahr betrachten werden kann.

2. Ausrichtung: Dieses Kriterium bezieht sich auf die Beziehung zwischen Wort und realer Welt. Es wird auch Anpassungsrichtung genannt. Wenn sich die Worte des Sprechers der Welt anpassen, dann nennt man diese Ausrichtung Wort-auf-Welt. Passt sich die Welt den Worten an, nennt man sie Welt-auf-Wort.

Bei expressiven Sprechakten spielen die Beziehungen von Wort und realer Welt keine Rolle. Denn es geht hier um die Gefühle von Sprecher und Hörer. Bei Deklarativa passt das Gesagte zur Welt, wenn es ausgesprochen wird, und gleichzeitig ändert sich die Welt entsprechend des Gesprochenen.

3. Zum Ausdruck gebrachter psychischer Zustand: Hier geht es um den inneren Zustand des Sprechers. Bei Assertiva beruht er beispielsweise darauf, dass der Sprecher daran glaubt, was er sagt.

Jeder Sprechakt hat seine eigene Aufrichtigkeitsbedingung. Wenn Sie nun einen Sprechakt vollziehen, drücken Sie damit auch aus, dass Sie sich in einem entsprechenden Zustand befinden. Dem Zustand nämlich, der die Aufrichtigkeitsbedingung für diesen Sprechakt ist. (Staffeldt 2008: 78)

Die Illokution wird nach diesen Kriterien in fünf Kategorien geteilt, die wir in Tab. 2 sehen können (vgl. Staffeldt 2008: 81).

|                          | Zweck  | Ausrichtung   | psychischer Zustand | Beispiele                     |
|--------------------------|--|---------------|---------------------|-------------------------------|
| Repräsentativa/Assertiva | sagen, wie es sich verhält                                 | Wort-auf-Welt | Glaube              | behaupten, mitteilen          |
| Direktiva                | jemanden zu einer Handlung/Unterlassung bewegen            | Welt-auf-Wort | Wunsch              | bitten, befehlen, raten       |
| Kommissiva               | sich selbst auf eine Handlung/Unterlassung festlegen       | Welt-auf-Wort | Absicht             | versprechen, anbieten, drohen |
| Expressiva               | Ausdruck der eigenen Gefühlslage                           | keine         | Zustand             | grüßen, beglückwünschen       |
| Deklarativa              | mit dem Sagen die Welt entsprechend dem Gesagten verändern | beide         | (Glaube)            | entlassen, taufen             |

Tab. 2: Taxonomie der Illokutionen nach den Searleschen Kriterien

Die Begriffe der Tabelle 2 erläutere ich im Folgenden genauer:

- Repräsentativa/Assertiva: Ein Gedanke ist durch eine propositionale Struktur<sup>6</sup> gekennzeichnet, die den Inhalt des Gedankens bezeichnet (vgl. auch Staffeldt 2008: 73). Bei einer Äußerung wie „Peter kommt heute nicht“ kann man dies entweder vermuten, annehmen, glauben, wissen oder befürchten. Dies sind die sogenannten „intentionalen Zustände“. Werden die intentionalen Zustände mit der propositionalen Struktur kombiniert, so entsteht der Zweck, der mit dem Gedanken zusammenhängt. Die folgenden Verben sind Beispiele für diese Repräsentation: *feststellen, behaupten, berichten, aussagen, schließen* usw.
- Direktiva: Ein anderer Teil dieser intentionalen Zustände sind Motivationen. Sie treiben den anderen an, die Handlung durchzuführen. Das heißt, wenn jemand die Absicht hat, etwas in der Zukunft zu tun, es aber andere machen lässt, dann fordert er andere auf, es zu tun. Das ist einer von zwei Zwecken, die mit dem Handeln zusammenhängen. Verben, mit denen der Sprecher dies durchführen kann, sind *bitten, befehlen* (alle Verben dann jedoch im Imperativ).
- Kommissiva: Wenn der Sprecher jedoch die Absicht hat, diese zukünftigen Handlungen selbst durchzuführen, dann kündigt er sie an. Dabei werden Verben wie z. B. *versprechen, geloben, schwören, drohen* usw. verwendet.
- Expressiva: Zu den intentionalen Zuständen gehören auch Gefühle, wobei einige propositionale Strukturen unvollständig sind, da das Prädikat keine Erwähnung findet. Wenn beispielsweise Person X sich freut, dass ihr Sohn nicht raucht, dann ist die propositionale Struktur hier vollständig. Aber wenn Person X ihren Sohn liebt, dann ist die Struktur unvollständig. Es handelt sich hierbei um bestimmte Verben, die Emotionen ausdrücken. Der Ausdruck der Interagierenden bleibt jedoch unvollständig, wenn die emotionale Beziehung nicht entsprechend kommuniziert werden kann. Das drückt den mit dem Fühlen zusammenhängenden Zweck aus. Hier wird versucht, die Emotionen eines anderen zu beeinflussen. Wenn man jemandem zu etwas gratuliert, dann wäre es überraschend, wenn dieser sich darüber nicht freut. Die Verben, die man hier verwendet, sind beispielsweise *danken, gratulieren, entschuldigen, kondolieren*.
- Deklarativa: Hier versucht man durch das Gesagte die Welt in Entsprechung zu dem Gesagten zu ändern. Dabei wird z. B. der soziale Zustand einer Sache verändert: „Hiermit taufe ich dieses Schiff auf den Namen ...“. Typische Beispiele für die Verben, die man in diesem Fall benutzen kann, sind: *taufen, ernennen, nominieren, enterben*.

---

<sup>6</sup> Eine propositionale Struktur besteht aus Referenz (Thema) und Prädikat (die Information über die Referenz).

### 1.1.1.2 Die Relevanz der Sprechakttheorie für die Gesprächsforschung

Die Sprechakttheorie hat eine große Bedeutung für die linguistische Gesprächsanalyse, da sie die Struktur und den Charakter der Gesprächshandlungen präzise beschreibt (Bergmann/Eckard 2001: 887). Jede Ausrichtung in der Gesprächsforschung übernimmt eine Reihe von Grundannahmen der Sprechakttheorie. Ich werde im Folgenden zeigen, warum die Sprechakttheorie für die Gesprächsforschung eine wichtige Rolle spielt:

- Die Sprechakttheorie beschäftigt sich mit den Bedingungen des sprachlichen Handelns und mit den Bedingungen, die den Sprechakt gelingen lassen. Diese Theorie hilft demnach zu verstehen, was Interagierende tun, wenn sie miteinander sprechen.
- Für die Sprechakttheorie ist sprachliches Handeln eine Form intentionalen Verhaltens. Deshalb wird eine Äußerung als der Vollzug einer bestimmten sprachlichen Handlung betrachtet. Für die Gesprächsforschung ist die Frage wichtig, ob dialogisches Handeln bestimmte Regeln hat, die, wenn sie befolgt werden, dafür sorgen, dass Äußerungen aller Interagierenden eine Realisierung bestimmter sprachlicher Handlungsmuster sind.
- Die Annahme der Zerlegung eines Sprechaktes in Teilakte ist für die Gesprächsforschung von großer Bedeutung.

Die analytische Unterscheidung eines Sprechakts in den Äußerungsakt, den propositionalen Akt und den illokutionären Akt [...] führt hinsichtlich der Erforschung von Gesprächen zur Unterscheidung zwischen der grammatischen (syntaktischen) Ebene, auf der die Verknüpfungsbeziehungen aufeinanderfolgender Gesprächsbeiträge untersucht werden, der semantisch-thematischen Ebene, auf der Relationen von Teilinhalten eines Gesprächs in den Blick genommen werden, und der kommunikativ-pragmatischen Ebene, auf der die Handlungsstruktur von Gesprächen, der jeweils spezifische Handlungscharakter bzw. -zusammenhang einzelner Äußerungen, einzelner Sequenzen oder größerer Phasen analysiert wird. (Bergmann/Eckard 2001: 887)

- Gespräche bestehen in einfachster Form aus Sprecher 1 und Sprecher 2, die abwechselnd miteinander sprechen und dabei bestimmte Sprechakte vollziehen. Der Sprechakt gilt als die kleinste und grundlegendste Einheit der Kommunikation.
- Die Unterscheidung zwischen dem illokutionären Akt und der illokutionären Kraft<sup>7</sup> in der Sprechakttheorie dient dazu, durch die illokutionäre Kraft die einzelnen realisierten Äußerungen in einem Gespräch schrittweise zu beschreiben. Dabei kann festgestellt werden, welche illokutionären Akte vollzogen werden, um bestimmte Zwecke zu erreichen.

---

<sup>7</sup> Die illokutionäre Kraft wird als Eigenschaft einer Äußerung verstanden. Anders als der illokutionäre Akt, den der Sprecher durch das Äußern eines Satzes vollzieht.



- Die Sprechakttheorie analysiert die Bedingungen für sprachliches Handeln, die den Zweck eines illokutionären Aktes bestimmen. Daher gibt sie der Gesprächsforschung eine Grundlage für die Realisierung sprachlicher Handlungsmuster (Bergmann/Eckard 2001: 889). Sie hilft uns auch, die Beziehung zwischen dem illokutionären Akt eines Gesprächsteilnehmers und den illokutionären Akten anderer Gesprächsteilnehmer zu verdeutlichen.

Zwar beschäftigen sich die Sprechakttheorie sowie die Gesprächsforschung und die Gesprochene-Sprache-Forschung mit menschlichen Äußerungen, jedoch betrachtet die Sprechakttheorie diese Äußerungen isoliert vom Kontext des Gesprächs (vgl. Martinez-Flor/Uso-Juan 2010: 8). Die Gesprächsanalyse untersucht im Gegensatz dazu nicht nur isolierte Äußerungen, sondern den ganzen Kontext mit seinen Pausen und prosodischen Phänomenen. Eine solche den Kontext einzelner Äußerungen berücksichtigende Analyse kann dem fremdsprachlichen Unterricht dahingehend von Nutzen sein, dass damit die kommunikative Kompetenz bei den Lernenden geschult wird.

Die Realisierung der illokutionären Kraft bei Searle erfolgt in Form eines Satzes – dies ist jedoch nicht immer der Fall (vgl. Martinez-Flor/Uso-Juan 2010: 8). Die Sprechakte haben kommunikative Funktionen, welche auch durch nonverbale Elemente, wie z. B. Pausen, Mimik und Gestik, erfüllt werden können. So kann z. B. mit einer schwenkenden Hand, wie es in manchen Kulturkreisen der Fall ist, jemand aufgefordert werden, zu ihm zu kommen. Die Handbewegung erfüllt in diesem Beispiel eine kommunikative Funktion. In der Gesprächsanalyse werden solche nonverbalen Elemente berücksichtigt.

Die Vernachlässigung der kontextuellen Analyse der einzelnen Äußerungen führte dazu, dass sich Lehrmaterialien auf das Äußern weniger Sprechakte konzentrierten und nicht auf das eigentliche Interagieren eingingen. Diese einseitige Berücksichtigung von außerhalb des Kontextes isolierten Äußerungen kann die Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachlern beeinträchtigen. Dies führt dazu, dass der Fremdsprachenunterricht sein Lernziel „die kommunikative Kompetenz“ verfehlt.

### **1.1.2 Die kommunikative Kompetenz**

Die kommunikative Kompetenz ist ein wichtiges Konzept für den fremdsprachlichen Unterricht, da sie Interagierende im Vergleich zu anderen Konzepten in vielen Bereichen erfolgreicher macht (Rickheit/Strohner/Vorweg 2008: 16). Kommunikative Kompetenz, also „die Fähigkeit zu kommunizieren“, bedeutet für den Fremdsprachen-Lerner, bestimmte kommunikative Fertigkeiten gut zu beherrschen. Zunächst wird daher die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz kurz illustriert.

### 1.1.2.1 Zum Begriff der „kommunikativen Kompetenz“

Das Konzept der kommunikativen Kompetenz hat in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts wachsende Akzeptanz gefunden (Legutke 2010). Um zu verstehen, was der Begriff kommunikative Kompetenz bedeutet, will ich zuerst den Begriff Kommunikation erläutern. Das Wort „Kommunikation“ kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „Verständigung untereinander“. Ein Gespräch besteht für klassische Kommunikationskonzepte aus mindestens zwei Interagierenden (Sprecher und Hörer). Das heißt, dass Kommunikation in diesem Kontext als Zustand der Übertragung zweckmäßiger Bedeutungen vom Sprecher zum Hörer mit Hilfe eines Mediums aufgefasst wurde. Das erforderte von den am Gespräch beteiligten Personen, dass sie beide über das gleiche Medium verfügen: die gemeinsame Sprache. Diese besteht aus heutiger Sicht nicht nur aus semantischen und syntaktischen Elementen, sondern auch aus pragmatischen und sozio-kulturellen. Damit die Kommunikation erfolgreich ist, muss die Information von beiden Beteiligten ausgemessen geäußert bzw. verstanden werden (siehe dazu „Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache“ von Baldegger et al.. An dieser Stelle beginnt die Relevanz der Sprechakttheorie (siehe Abschnitt 1.1.1).

Das Konzept der kommunikativen Kompetenz steht für die Wende gegen die sogenannte „linguistic competence“ von Chomsky mit seinen Begriffen Kompetenz und Performanz (vgl. Savignon 1983: 8). Den Begriff „Kompetenz“ fasst Chomsky als die Fähigkeit der Sprecher und Hörer auf, eine unendliche Menge korrekter grammatikalischer Sätze zu verstehen und zu produzieren (vgl. Gregor 1986: 12f). Unter dem Begriff „Performanz“ versteht er die individuelle Sprachverwendung. Hymes (1972) hat schließlich den Kompetenzbegriff nach Chomsky erweitert und sieht darin die Kombination von Wissen und Fähigkeit.

Hymes bemisst die kommunikative Kompetenz nach

(1) whether (and to what degree) something is formally *possible*; (2) whether (and to what degree) something is *feasible* in virtue of the means of implementation available; (3) whether (and to what degree) something is *appropriate* (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated; (4) whether (and to what degree) something is in fact done, actually *performed*, and what it's doing entails (1972: 281, Hervorhebung im Original).

Er berücksichtigt in seiner Darstellung die sprachliche Korrektheit der Äußerungen und die kulturellen und sozialen Fähigkeiten des Individuums (vgl. auch Legutke 2010). Zu beachten ist jedoch, dass er sich mit der kommunikativen Kompetenz bei Muttersprachlern, besonders bei Kindern, und nicht bei Fremdsprachlern beschäftigte. Piehpo dagegen interessierte sich für den fremdsprachlichen Unterricht:

Ein Mensch kann durchaus kompetent werden, wenn er weiß, was er mitzuteilen hat, und wenn er sich seiner Rolle und Funktion sicher ist; die Normen der

Sprachrichtigkeit und -genauigkeit spielen nur eine Rolle, wenn sie für das Gelingen der kommunikativen Absicht entscheidend sind. (Piehpo 1974: 22)

Für ihn zählen die soziokulturellen Bedingungen der Interaktion und nicht nur die Interaktion selbst. Diese Bedingungen werden durch die Sprechintentionen realisiert: Der Sprecher muss ein Bewusstsein dafür ausbilden, wann und wo er bestimmte Äußerungen vollzieht und er muss in der Lage sein, die kommunikative Situation und die sozialen Beziehungen in einer Gesellschaft zu erkennen (vgl. auch Wekamp 2004: 64).

Als Voraussetzung der Kommunikation muss der Interagierende die eigenen Normen rechtfertigen können und sie als berechtigt ansehen.

Kommunikative Kompetenz ist dynamisch und kontextgebunden.

Communicative competence is context specific. Communication takes place in an infinite variety of situations, and success in a particular role depends on one's understanding of the context and on prior experience of a similar kind. It requires making appropriate choices of register and style in terms of the situation and the other participants. (Savignon 1983: 8)

Um adäquat auf eine Situation reagieren zu können, ist es notwendig, diese „richtig“ zu erkennen. Dies betrifft u.a. die Wahl der Anredeform und den passenden Wortschatz – bei der Kommunikation mit Kindern wird eine andere Lexik verwendet als beispielsweise im Gespräch mit einem Experten. Der Interaktionskontext unterscheidet sich je nachdem, wo man sich befindet und mit wem man spricht. Deshalb ist es für Lerner einer Fremdsprache wichtig, kommunikative Kompetenz zu erwerben und die dafür nötigen Fertigkeiten (Sprechen, Hörverstehen, Schreiben und Leseverstehen) zu verbessern.

Canale/Swain (1980) haben die Kombination von Wissen und Können für den fremdsprachlichen Unterricht in drei Komponenten entwickelt:

- 1- Die grammatische Kompetenz: Der Lerner muss genügend Kenntnisse im Bereich des Wortschatzes, der Satzgrammatik, der Wortbildungsregeln, der Aussprache, der Orthografie usw. haben.
- 2- Die soziolinguistische Kompetenz: Diese Kompetenz besteht aus zwei Regeln: soziokulturelle Anwendungsregeln und Regeln des Diskurses. Die soziokulturelle Kompetenz befasst sich mit der Fähigkeit der Lerner, mit verschiedenen Kommunikationssituationen umzugehen. Der Lerner beherrscht also unterschiedliche passende Äußerungen in jeder soziokulturellen Situation bzw. jedem Kontext. Dabei spielen das Thema der Interaktion, die Rollen der Interagierenden, die Normen der Interaktion usw. eine entscheidende Rolle. Die Diskurskompetenz beschäftigt sich nun mit der Fähigkeit des Individuums, unterschiedliche Texte zu verstehen und zu produzieren. Der Lerner muss beim Sprechen und beim Hören

in der Lage sein, grammatikalische Formen und Bedeutungen miteinander im Diskurs zu verbinden und zu verstehen und nicht als einzelne Äußerungen aufzufassen. Widdowson (1978: 29) erklärt dies anhand des folgenden Beispiels:

Speaker A: That's the telephone.

Speaker B: I'm in the bath.

Speaker A: OK.

In diesem Gespräch wird die erste Äußerung als eine Bitte verstanden, obwohl sie keine Imperativform enthält, sondern nur eine Aussage. Das Telefon klingelt und anscheinend ist A mit etwas beschäftigt, weshalb er B auffordert, ans Telefon zu gehen. Die Erwiderung des Sprechers B kann als eine Entschuldigung oder Begründung dafür interpretiert werden, dass B nicht ans Telefon gehen kann. Die letzte Äußerung von Sprecher A bestätigt dies wiederum durch seine Zustimmung („Ok“).

- 3- Die strategische Kompetenz: Der Lerner muss verbale und nonverbale Kommunikationsstrategien beherrschen, um bei Schwierigkeiten kommunikative Situationen zu bewältigen.

Mit dem Konzept der kommunikativen Kompetenz nach Canale/Swain bekommen die Gesprochene-Sprache-Forschung und die Gesprächsanalyse und damit auch die gesprochene Sprache eine wichtige Rolle im fremdsprachlichen Deutschunterricht hinsichtlich der Gesprächskompetenz zugewiesen. „Gesprächskompetenz ist die Fähigkeit, die Aufgaben und Anforderungen eines Gesprächs erfolgreich zu bewältigen“ (Becker-Mrotzek 2004: 49). Es ist wichtig für Fremdsprachenlerner, in der Interaktion angemessen zu handeln.

Die kommunikative Kompetenz betrifft also nicht nur Äußerungen, die der Lerner angemessen in den unterschiedlichsten Situationen verwendet, sondern auch die Fähigkeit zu interagieren und zu kommunizieren. Der Lerner muss wissen, wie und wann u. a. Syntax und Phonetik bei der Konstruktion von Sätzen im Diskurs miteinander verbunden werden. Dieses Wissen muss er auch situativ angemessen anwenden können. Dabei darf nicht vergessen werden, dass er in der Lage sein muss, die Äußerungen des Anderen zu verstehen und darauf zu reagieren. Dabei spielen auch nonverbale Elemente eine wichtige Rolle, denn sie erfüllen ihren eigenen spezifischen Zweck im Gespräch.

In diesem Konzept werden die Fertigkeiten sichtbar, die erlernt werden müssen, um mit anderen mündlich oder schriftlich kommunizieren zu können: dies sind Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben.

### 1.1.2.2 Kommunikative Fertigkeiten

Unter kommunikativen Fertigkeiten sind, wie bereits erwähnt, Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben zu verstehen, die im Fremdsprachenunterricht mithilfe passender Übungen vermittelt werden. Neben diesen Fertigkeiten spricht man von vier Komponenten kommunikativer Kompetenz: grammatische Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz, diskursive Kompetenz und strategische Kompetenz. „Together these four components suggest a model of communicative competence as a basis for curriculum design and classroom practice” (Savignon 1983: 8). Die Beherrschung dieser Fähigkeiten führt zu kommunikativer Kompetenz, weshalb sie im fremdsprachlichen Unterricht eine wichtige Stellung einnehmen.

Die Grammatik einer fremden Sprache sollte im Fremdsprachenunterricht explizit präsentiert werden, denn die Lernprozesse bei Fremdsprachenlernern verlaufen anders als bei Muttersprachlern. Die Muttersprachler sind an die grammatikalischen Strukturen und die soziokulturelle Umgebung gewöhnt, während sich die Lernenden erst daran anpassen müssen, da sie über eigene sprachliche Strukturen und soziokulturelle Gewohnheiten verfügen, was auch zu Interferenzen führen kann.

Es gibt jedenfalls Bereiche [...], die im Muttersprachunterricht [...] kaum eine Rolle spielen, weil sie kaum zu Fehlern führen, die aber im Fremdsprachenunterricht – als häufige Fehlerquelle – ein ausführliches und genaues Regelwerk verlangen. (Savignon 1983: 8)

Muttersprachler besitzen ein „instinktives“ Sprachgefühl, welches bei Fremdsprachlern mithilfe der Grammatik und vielen Übens erst aufgebaut werden muss. Dazu brauchen die Lernenden Zeit, um sich Fertigkeiten und Kompetenzen anzueignen. Nach Heilmann (2008: 301) kann man die Gesprächsfähigkeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht schon verbessern, indem man den Lernenden in der fortgeschrittenen Stufe neben anderen die Regeln des Mündlichen sowie des Turn-takings vermittelt.

Nach den neuen Entwicklungen in der Linguistik – Sprechakttheorie und kommunikative Kompetenz – haben die Lehrwerk-Autoren festgestellt, dass es wichtig für die Fremdsprachenlerner ist, ihre kommunikative und interkulturelle Kompetenz zu verbessern um mit der fremden Kultur kommunizieren zu können (Müller-Jacquier 1999). Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Kommunikationsbefähigung in co-konstruierten interkulturellen Situationen. Die Eigenschaften der natürlichen Kommunikation als Prozess, die der Fremdsprachenlerner beherrschen sollte, hat Wagner (1994) mit Rückgriff auf Passow wie folgt kategorisiert:

- Motiviertheit: Im Unterricht muss der Lerner mit Themen oder Problemen konfrontiert werden, die ein Kommunikationsbedürfnis bei ihm wecken.

- Aktivität: Kommunikation ist eine aktive Tätigkeit, in dem das Verhalten zur Umgebung zum Ausdruck kommt.
- Zielgerichtetheit: In der Kommunikation verfolgt der Beteiligte ein Ziel, das er während des Gesprächs nie aus den Augen verlieren sollte.
- Beziehungen zu anderen Tätigkeiten: Kommunikation ist nicht nur verbal, sondern auch mit nonverbalen Tätigkeiten verbunden.
- Flexibilität: Die Kommunikation ändert sich je nachdem, in welcher Situation man sich befindet. Daher muss der Sprecher in der Lage sein, sich daran anzupassen.
- Selektivität: Man ist nicht in der Lage, alle Regeln und Wörter einer Sprache auf einmal lernen. Deshalb sollte man die Regeln und Wörter selektiv entsprechend der Kommunikationssituation zu benutzen wissen.
- Einheit von Bewusstheit und Unterbewusstheit: Bewusstheit und Unterbewusstheit spielen beide eine Rolle bei der Auswahl des Kommunikationsziels und der Produktion der sprachlichen Form bzw. der Wahl der sprachlichen Mittel.
- Hierarchie: Die vier Tätigkeitsarten der Kommunikation sind Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, die jeweils viele sprachliche Handlungen umfassen, die bei der Lösung verschiedener Aufgaben helfen. Hier spricht man von drei hierarchischen Stufen: „Sprachhandlungen, Sprachtätigkeiten und Kommunikation“. Um die dritte Stufe zu erreichen, ist es nötig, die Sprachtätigkeiten bzw. die zu ihnen führenden verschiedenen Sprachhandlungen frei zu beherrschen.
- Eigenständigkeit der Kommunikationsteilnehmer: Diese wird gewährleistet, indem man in Gesprächen miteinander seine Meinungen, Einstellungen usw. austauscht.
- Anwendung beherrschter Sprachmittel auf der Grundlage interimssprachlichen Könnens: Als Interimssprache wird eine gemischte Form aus Mutter- bzw. Zielsprache bezeichnet, die von der Norm der Fremdsprache abweicht. Deshalb sollte man die Äußerung des Lerners nicht an ihrer Korrektheit messen, sondern an der gelungenen Kommunikation.
- Freiwilligkeit/Intentionalität: Kommunikation ist eine freiwillige, aktive Handlung. Wenn beide Partner an einem Gespräch interessiert sind, entsteht eine Kommunikation. Interessiert sich ein Partner nicht dafür, wird die Informationsübertragung behindert.

Diese Eigenschaften haben dazu geführt, dass bereits Mitte der 70er Jahre die kommunikative Wende Einzug in die Fremdsprachendidaktik der BRD gehalten hat (Neuner/Hunfeld 1993). Mit der Ankunft vieler ausländischer Studenten bzw. Gastarbeiter in ganz Europa kam die Erkenntnis, dass der Fremdsprachenunterricht die kommunikative Seite der Sprache fördern

muss, um den neuen Entwicklungen in der Gesellschaft folgen zu können (vgl. Fotos 2005: 636).

In den 80er und 90er Jahren haben sich die kommunikativen Ansätze als „Methode“ mit unterschiedlichen Akzentuierungen herausgebildet. An dieser Wende hatten viele Strömungen Anteil, u. a. das pragmatisch-funktionale Konzept und der interkulturelle Ansatz (siehe Abschnitt 1.3). Ende der 90er Jahre hat sich die kommunikative Methode mit unterschiedlichen Akzentuierungen weiterentwickelt und weltweit durchgesetzt (Henrici 2001: 848).

Der Text ist die zentrale sprachlich-kommunikative und didaktische Einheit des Fremdsprachenunterrichts und sein eigentliches Vehikel. Aus dem Text<sup>8</sup> entnehmen Lernende Informationen und Mitteilungen und erkennen zugleich, wie diese in der fremden Sprache eingekleidet erscheinen.

Anhand dieser kurzen Schilderung der Entwicklung der kommunikativen Wende kann festgehalten werden, dass diese Wende den Anfang einer angemessenen Berücksichtigung der gesprochenen Sprache im fremdsprachlichen Deutschunterricht darstellt. Vor dieser Wende bestand kaum Interesse an gesprochener Sprache. Die Strukturen der geschriebenen Sprache haben den größten Teil des fremdsprachlichen Deutschunterrichts sowie seiner Lehrwerke für sich eingenommen. Das kommunikative und interkulturelle Ziel der kommunikativen Wende hat so dazu geführt, dass die gesprochene Sprache eine beachtete Position im fremdsprachlichen Deutschunterricht gewann.

## 1.2 Ziele der kommunikativen Wende

Die kommunikative Wende stellt, wie bereits erwähnt, eine bahnbrechende Entwicklung in der fremdsprachlichen Didaktik dar. Ihr Ziel im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ist das Erreichen einer kommunikativen Kompetenz, die ganz allgemein die Fähigkeit zur Generierung und Erzeugung natürlich-sprachlicher Sätze (Redder 2001: 744) bedeutet. Dabei spielt auch die nonverbale Kommunikation eine wichtige Rolle. Als Lernziel geht es der kommunikativen Kompetenz um funktionale und nicht so sehr um strukturelle (grammatische) Kategorien. Ziel ist vor allem die Fähigkeit, die eigene Redeabsicht zu realisieren. Dafür wird die Aktualität und Lebensnähe der jeweiligen Unterrichtsthemen als zentral erachtet (vgl. Klein 2001). Die angestrebte sprachliche Kompetenz zeichnet sich eher durch ihre Authentizität und ihre kommunikative Angemessenheit als durch ihre Systematizität und grammatische Korrektheit aus.

---

<sup>8</sup> Die Textsorte, die für mich in dieser Arbeit relevant ist, ist der in den Lehrwerken präsentierte Dialog.

Diese Entwicklungen im kommunikativen Unterricht haben den Versuch nach sich gezogen, im Unterricht authentische Texte zu benutzen. Morgan/Neil (2001) erarbeiteten zehn Aspekte, die das CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research) 1985 zusammenfassend dargestellt hat. Demnach sind die folgenden Punkte wichtig für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts (Morgan/Neil 2001: 7):

1. there should be a purposeful use of language;
2. there should be an information gap (related to purposeful use of language);
3. pupil ownership of the language; it should be personalized for them;
4. there should be more emphasis on dealing with the unexpected;
5. tasks and activities should be genuine and more motivating;
6. the target language should be used as the main medium of instruction;
7. there should be an emphasis on positive marking;
8. the language used should be authentic, with authentic materials used from the target culture;
9. the distinction between spoken and written language should be made clear and the distinction between registers should be taught;
10. there should be a distinction made between practice and real language and pupils should be encouraged to move to the real language phase.

Es wird deutlich, dass die Zielsprache zielorientiert gelernt werden muss. In Punkt 8 ist die Rede von authentischen Materialien, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden sollen. Diese authentischen Texte stammen aus dem Zielsprachenland bzw. der entsprechenden Kultur. Fließendes Sprechen ist sehr wichtig im Fremdsprachenunterricht: „Tatsächlich wird auch im kommunikativen Fremdsprachenunterricht das flüssige Sprechen als ein zentrales Lernziel betrachtet“ (Weskamp 2004: 124).

Punkt 9 thematisiert die genaue Darstellung und Unterscheidung von gesprochener und geschriebener Sprache. Die Lerner müssen daher in der Lage sein, ihre Sprache so anzuwenden wie die Muttersprachler, was jedoch nur erreicht werden kann, wenn die Materialien des Fremdsprachenunterrichts dies entsprechend präsentieren und anhand ausreichender Übungen praktizieren. Das bedeutet, dass diese Fähigkeiten planmäßig und zielgerichtet entwickelt werden müssen.

Nach Wagner (1994: 44) ist Sprachkönnen in einer beliebigen Sprachtätigkeit erfolgreich, wenn der Mensch



- a) ein kommunikatives Ziel verfolgt, wobei er sprachliche Einheiten nicht zum Selbstzweck, sondern zur Lösung kommunikativer Aufgaben einsetzt;
- b) sprachliches Material selbständig und zumeist ohne Stützen anwendet;
- c) sprachliches Material ohne vorherige spezielle Vorbereitung anwendet;
- d) das sprachliche Material entsprechend den Forderungen der Kommunikation kombiniert und nicht auswendig Gelerntes aneinander reiht;
- e) sprachliches Material auf jede beliebige neue Situation übertragen kann.

Aus diesen Punkten ist erkennbar, dass der Lerner alle seine sprachlichen Fertigkeiten – besonders das Sprechen und Hören – ausgebaut haben muss, um sie optimal in seinen Gesprächen verwenden zu können.

Im nächsten Kapitel befasse ich mich mit den wichtigsten Herausbildungen im Fach Deutsch als Fremdsprache, welche die kommunikative Wende eingeleitet haben.

### 1.3 Orientierungen der kommunikativen Wende

Die kommunikative Wende vollzog sich hinsichtlich des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in zwei Phasen: nach dem pragmatisch-funktionalen Ansatz und dem sogenannten interkulturellen Ansatz. In der Didaktik haben dabei zwei Perspektiven die kommunikative Wende beeinflusst: die pragmatische und die pädagogische (Neuner/Hunfeld 1993: 84ff).

#### 1. Die pragmatische Orientierung

Die modernen – noch heute gesprochenen – Sprachen werden anders gelehrt und gelernt als die alten bzw. toten Sprachen wie Latein und Altgriechisch. Man lernt in der Regel, wie man sich mit den anderen, die dieselbe Sprache sprechen, verständigt, denn „Sprachen lernt man in erster Linie, um sie für Alltagskommunikation zu benutzen“ (Neuner/Hunfeld 1993: 84). Die alten Sprachen lernt man nicht für die Kommunikation, sondern um alte Texte zu verstehen. Dafür genügt es, Wortschatz und Grammatik dieser Sprachen zu lernen.

Für die modernen Sprachen braucht es dagegen mehr als den Wortschatz und die Grammatik: Es ist außerdem notwendig, die Phonetik, Prosodie usw. zu beherrschen, um in der Lage zu sein, mit vielen Menschen oder verschiedenen Medien umzugehen. Hier wird also das Sprachkönnen gefördert und nicht das Sprachwissen. Neben der Ausbildung der sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen) sind die landeskundlichen Informationen der fremden Welt (Neuner/Hunfeld 1993: 127) Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts. Aus diesem Grund ist die Authentizität der Texte gefragt. Einige Wissenschaftler haben schon

zeigen können, dass das Arbeiten mit authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht das Verstehen von Audiotexten stärkt (vgl. Herron/Seay 1991: 492ff).

## 2. Die pädagogische Orientierung

Die pädagogische Orientierung beschäftigt sich mit unterschiedlichen Lehrzielen des fremdsprachlichen Unterrichts: erzieherisch, sprachlich, geistig-formal und kulturkundlich (Neuner/Hunfeld 1993: 86f).

1. Erzieherisches Lehrziel: Der Unterricht soll den Lernern nicht nur menschliche Werte wie Toleranz vermitteln, sondern auch das konkrete Anliegen, die Zielkultur und ihre Werte zu respektieren und nicht zu verachten.
2. Sprachliches Lehrziel: Dies kann erreicht werden, indem die lexikalischen, semantischen, phonetischen und syntaktischen Elemente der Sprache beherrscht und damit die unterschiedlichen Texte, schriftlich und mündlich, richtig verstanden und produziert werden.
3. Geistig-formales Lehrziel: Der Fremdsprachenunterricht soll die Lerner zu „ordnendem Denken“ durch die sprachlichen Formen und ihre Anwendung in grammatischen und stilistischen Kategorien befähigen.
4. Kulturkundliches Lehrziel: Der Lerner muss auch die Zielkultur sowie ihre Traditionen und Entwicklungen kennenlernen.

Im Folgenden möchte ich die pragmatisch-funktionalen und interkulturellen Ansätze, die sich aus der Berücksichtigung der beiden oben erwähnten Lernorientierungen ergaben, kurz darstellen und ihre jeweiligen Ziele zusammenfassen.

### 1.3.1 Der pragmatisch-funktionale Ansatz

Die Prinzipien der audiovisuellen/audiolingualen Methode haben den kommunikativen Ansatz beeinflusst, indem Alltagssituationen in die Lehrbücher in Form von Dialogen eingebettet wurden und das Mündliche vor dem Schriftlichen Vorrang erhielt. Trotzdem hat die Grammatik weiterhin eine ernstzunehmende Rolle gespielt, was zu einer Unnatürlichkeit der zu üben- den Sprechsituationen bzw. Dialoge führte. Die Grammatikstrukturen in diesen Texten sollten beibehalten werden; die Sprechakttheorie versteht die Sprache jedoch nicht als „ein System von Formen“, sondern als „Aspekt menschlichen Handelns“ (Neuner/Hunfeld 1993: 88). Ihr geht es darum zu ergründen, wie die Sprache benutzt wird, um sich zu verständigen. Als ein Ergebnis dieser Entwicklung in der Pragmalinguistik wurden viele Sprechintentionen (Sprechabsichten) für die Lehrwerke entwickelt. Die Lerner können jetzt die Sprache und ihr System mit einer Verbindung zum Alltag erwerben.

Merkmale des pragmatisch-funktionalen Ansatzes sind (Neuner/Hunfeld 1993: 91ff):

a) Veränderung der Grammatikprogression: Da in diesem Konzept den Sprechabsichten/-situationen große Bedeutung zukommt, ist dabei die Progression zyklisch. Das heißt, es wird mehr als einmal auf die gleiche Sprechsituation eingegangen, um neue Grammatikstrukturen zu präsentieren, die passend für diese Sprechsituation sind. Folgendes Beispiel führen Neuner/Hunfeld (1993: 91) für die Sprechabsicht „einen Wunsch äußern“ an – es verdeutlicht die Progression von leichteren zu schwierigen Grammatikformen:

- Ich möchte bitte (einen Anzug).
- Zeigen Sie mir bitte (Anzüge).
- Wo finde ich (Anzüge)?
- Haben Sie (Anzüge)?
- Könnten Sie mir bitte (Anzüge) zeigen?
- Einen Anzug bitte!
- Kann ich den Anzug mal anprobieren?
- Ich hätte gern (einen Anzug).
- (Bringen Sie mir) den dort! (Wenn man auf den Anzug zeigen kann.)
- Würden Sie mir bitte (Anzüge) zeigen?
- Wären Sie bitte so freundlich und würden mir (Anzüge) zeigen?!
- (Mit dieser letzten Formel kann man zum Beispiel einem Verkäufer gegenüber übertriebene Höflichkeit oder Ungeduld/Ironie ausdrücken.)

In den ersten Phasen des fremdsprachlichen Unterrichts lernt der Fremdsprachenlerner einfache syntaktische Strukturen wie z. B. „Ich möchte bitte einen Anzug“. Im Laufe des Sprachkurses wird auf die gleiche Sprechintention eingegangen, aber jedes Mal mit neuen, schwierigen syntaktischen Konstruktionen wie z. B. „Würden Sie mir bitte Anzüge zeigen?“, je nachdem, welche grammatische Struktur im Fremdsprachenunterricht behandelt wird. Nicht nur die Grammatikprogression wird hierbei berücksichtigt, sondern auch die Häufigkeit eines Grammatikpensums in der alltäglichen Kommunikation. Deshalb werden z. B. einige Passivstrukturen durch andere einfachere ersetzt, die man häufiger im Alltag benutzt.

b) Veränderung der Themenschwerpunkte: Themen, die für Alltagskommunikation als frequent gelten, sind die Grundlage für die Themenstruktur in den Lehrwerken. Dadurch wird auch der elementare Wortschatz hinsichtlich dieser rekurrenten Themen gelernt. Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist, dass man in den ersten Stunden lernt, wie man über sich

und andere Personen Informationen gibt und erfragt. Dann kommen andere Themen wie z. B. Wohnen, Umwelt, Reisen und Verkehr etc. (Neuer/Hunfeld 1993).

- c) Konzentration auf pragmatisch sinnvolle Rollen und Situationen: Dabei werden die Rollen berücksichtigt und analysiert, die der Lerner meistern muss, wenn er im Zielland leben oder studieren will, wie z. B. beim Einkaufen oder beim Arzt (vgl. auch Neuer/Hunfeld 1993).
- d) Aufbau der Lernprogression: Bei diesem Ansatz spielen Faktoren wie Sprecherintentionen, Rollen/Situationen, Themen/Inhalte oder Texte eine wichtige Rolle. Deshalb ist die Progression der Grammatik hier zyklisch. Das bedeutet, dass man zu einer grammatischen Struktur greift, wenn die Situation, die im Unterricht bzw. im Lehrwerk behandelt wird, sie erfordert. Es wird also wie bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode so verfahren, dass der Text zugunsten der Grammatik entwickelt wird (Neuer/Hunfeld 1993). Bei der Lernprogression wird entdeckt, dass viele Grammatikstrukturen nicht in natürlichen Gesprächen auftauchen, sondern meistens in geschriebenen Texten wie z. B. das Präteritum der meisten Verben. Deshalb werden Lese- und Hörtexte, die charakteristisch für die Alltagskommunikation sind, bei der Erfassung der Modelldialoge stärker berücksichtigt als die Grammatik-Strukturen, damit sie authentischer klingen.
- e) Pragmatisch orientierte Textarbeit: Um die Authentizität zu wahren, wird versucht, authentische Texte aus dem Alltag wie z. B. Zeitungsartikel zu benutzen. Dabei wird geübt, wie der Lerner den authentischen Texten Informationen entnehmen kann und dadurch die fremde Sprache lernt.
- f) Neue Übungsformen: Um das Ziel des pragmatisch-funktionalen Ansatzes zu erreichen, müssen neue Arten von Übungen präsentiert werden, die zur realitätsnahen Sprachverwendung führen. Hier wird das Verständnis des Textes durch bestimmte Übungen entwickelt, die nicht nur dieses Verständnis fördern, sondern auch die Vorbereitung der mündlichen und schriftlichen Äußerung. Die Übungssequenzen werden so gestaltet, dass sich das Lernen des Stoffes schrittweise vom Verstehen zur Äußerung entwickelt.

Der pragmatisch-funktionale Ansatz hat Fortschritte im fremdsprachlichen Deutschunterricht angeregt, die jedoch nicht weit genug reichen. Das zeigt sich insbesondere, wenn man einen Blick auf den fremdsprachlichen Deutschunterricht außerhalb Deutschlands wirft, in dessen Rahmen der Deutschlerner keinen Zugang zur deutschen Welt hat. Deshalb stellt es sich als dringend notwendig heraus, Interkulturalität im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu berücksichtigen.

### 1.3.2 Der sogenannte interkulturelle Ansatz

Das Interesse an Interkulturalität im fremdsprachlichen Deutschunterricht entstand in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts (s. Krumm 1995). Nach der Verbreitung des pragmatisch-funktionalen Konzepts hat sich dieses (siehe 1.1.2) nicht als die optimale Methode herausgestellt, um eine fremde Sprache in jedem Kulturkreis zu erwerben. Das pragmatisch-funktionale Konzept funktioniert demnach im Zielland, in dem die gelernte Sprache als Muttersprache gesprochen wird, besser, als in anderen Ländern, in denen die Zielsprache nicht gesprochen wird. Denn im Zielland begegnet der Lerner tagtäglich den Muttersprachlern und muss mit ihnen in verschiedenen Situationen Kontakt aufnehmen. Wenn der Lerner aber die Fremdsprache in seinem Land lernt, wie es der Fall des Deutschen im Jemen zeigt, wo die Lernenden kaum Kontakt mit Deutschen haben, verfolgt der Fremdsprachenunterricht andere Ziele, wie z. B. die Darstellung der Zielkultur durch verschiedene Texte, die die Lerner näher an die fremde Sprache und Kultur heranführen. Dies hat Folgen für den Fremdsprachenunterricht: Lernziele werden ebenso geändert wie die Themenauswahl, Übungsformen und Aufgabenstellungen. Sie müssen den Lerner auf seine Begegnung mit der fremden Kultur und ihren Menschen vorbereiten. Der fremdsprachliche Deutschunterricht erfüllt die Funktion, die Lernenden auf das Interagieren in interkulturellen Situationen vorzubereiten (Müller-Jacquier 1999), denn jede Kommunikation zwischen einem Muttersprachler und einem Fremdsprachler ist interkulturell. Die Interagierenden verfügen jeweils über ihre eigenen kulturellen Hintergründe, weshalb sie in solchen Kommunikationssituationen interkulturelle Kompetenzen benötigen, die durch interkulturelles Lernen im Unterricht erworben werden können. „Interkulturelles Lernen ist ein situativer Lernprozess zwischen Personen, die sich verschiedenen Kulturen zurechnen“ (Müller 1994: 155). Konstitutiv dafür sind eine gemeinsame interkulturelle Situation, ein Interaktionsprozess und ein Lernresultat (vgl. dazu Müller 1994).

Zu den wichtigsten in diesem Kontext zu berücksichtigenden Aspekten zählen die Äußerungsfähigkeit (Sprechen) und die Aushandlung kulturspezifischer Bedeutung. Nicht nur das Nachahmen von Audiotexten fördert diese Entwicklung, sondern auch die Beherrschung der „Grundlage von Verstehensprozessen, die sich immer vor der Äußerung in der fremden Sprache entfalten“ (Neuner/Hunfeld 1993: 117). Dies bedeutet, dass man zuerst versteht und danach eine Äußerung produzieren kann.

Der interkulturelle Ansatz beschäftigt sich mit der Vorbereitung von Fremdsprachenlernern auf fremdkulturelle Kommunikationssituationen (vgl. auch dazu Müller-Jacquier 1999). Dafür werden die elementaren Lebenserfahrungen der Lerner mit denen gleichaltriger Personen im Zielsprachenland (z.B. deren Interessen) verglichen. Da zu dem Land der Zielsprache meist

eine große räumliche Distanz herrscht<sup>9</sup>, ist die Präsentation mittels verschiedener Medien gefragt. Dafür stellt das Vergleichen von Elementen der eigenen Kultur und der Zielkultur ein geeignetes Mittel dar, denn die Lerner lernen so nicht nur die fremde Kultur kennen, sondern lernen auch, mit deren Angehörigen zu interagieren. „Ziel ist die Fähigkeit, auf Fremde/s adäquat, d. h. situationsangemessen reagieren und im fremden Land konstruktiv agieren zu können“ (Müller-Jacquier 1999: 10).

Es geht hier um das Ausdrucksvermögen unter den Bedingungen der Kopräsenz eines anderen Beteiligten und unter der Bedingung von Interkulturalität. Dabei ist nicht nur die Äußerungskompetenz, sondern auch die interaktive Kompetenz zu beachten, weshalb Texte und Übungen im Dienste dieses Ausdrucksvermögens konzipiert werden. Dafür finden nicht nur authentische Texte wie Sachtexte und Zeitungsartikel Verwendung, sondern auch synthetische Texte wie z.B. fiktionale Texte. Das unterstützt die Idee der Darstellung des Zielsprachenlandes im Land der Fremdsprachenlerner.

Zur kommunikativen Wende zählen auch pragmatische und pädagogische Aspekte, die dazu führen, dass fremdsprachlich Deutschlernende die deutsche Sprache aus der Sicht von und anhand ihrer Welt kennenlernen. Diese Aspekte führen auch zur Authentizität kommunikativer Situationen, die in den Lehrwerken hergestellt wird, sodass die natürliche gesprochene Sprache den Weg in den fremdsprachlichen Deutschunterricht findet. Dabei sollten die Regeln der interkulturellen Interaktion nicht außer Acht gelassen werden. Finden sich diese gesprochene Sprache und die interkulturelle Interaktion in den Lehrwerkdialogen und -übungen, so kann davon ausgegangen werden, dass die kommunikative Wende ihr Ziel erreicht hat, natürliche Gespräche und Texte den fremdsprachlichen Lernern zu präsentieren, sie zu üben und zu erwerben.

Im nächsten Kapitel befasse ich mich mit der didaktischen Umsetzung dieser Theorien und Orientierungen im fremdsprachlichen Deutschunterricht.

## **1.4 Didaktische Umsetzungen zum Lernziel kommunikative Kompetenz**

Die kommunikative Wende brachte entscheidende Veränderungen für den fremdsprachlichen Deutschunterricht und seine Text-, Übungs- und Sozialformen mit sich. Diese betreffen u. a. die Förderung der gesprochenen Sprache und die Fertigkeit des Sprechens. Die Authentizität der Themen und Texte in den Lehrwerken sollte erhöht und zur gleichen Zeit die Nachahmung des wirklichen Lebens gefördert werden, wie es typischerweise in der Zielkultur statt-

---

<sup>9</sup> Das ist z.B. in meiner Heimat der Fall, die mehr als 3.000 km von Deutschland entfernt ist.

findet. Ebenso sollte die Einbindung des kulturellen Kontextes gestärkt werden, damit sich die Fremdsprachen-Lerner der Zielkultur und der Zielsprache nähern können.

Die Rollen des Lehrers und des Lerner im fremdsprachlichen Unterricht wurden verändert und die Übungen in den Lehrwerken haben an Bedeutung zugenommen. Neue Übungsformen, die die Fertigkeiten der Lernenden effektiver trainieren sollen, wurden gefunden, außerdem spielt der Einsatz von Medien wie Video und Kassetten neben dem Computer im Fremdsprachen-Unterricht eine größere Rolle. In den folgenden Abschnitten sollen die neuen Formen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts vorgestellt werden.

### 1.4.1 Sozialformen

Unter ‚Sozialform‘ ist die soziale Organisation des Lehr- und Lernprozesses zu verstehen. Sie regelt die Kommunikations- und Beziehungsstruktur von Lehrenden und Lernenden. Ihre spezifischen Muster für einen kommunikativen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht sollen im Folgenden behandelt werden.

Die althergebrachte Form im Fremdsprachen-Unterricht ist der Frontalunterricht. Der Lehrer spielt bei dieser Sozialform die zentrale Rolle. Er erklärt neue grammatische Strukturen und den Wortschatz und stellt Fragen an die Lerner. Diese lesen die Texte, machen Übungen dazu und beantworten die gestellten Fragen. Da diese Übungen jedoch nicht interaktiv aufgebaut sind, kommt die Kommunikation in dieser Unterrichtsform oft zu kurz.

Diese Art der Sozialform wurde fast vollständig aufgegeben. An ihre Stelle treten heute Unterrichtsformen, die die angestrebten Lernziele – hier: die kommunikative Kompetenz – fördern. Sie sind sozial integrativ, da die Lernenden die Möglichkeit haben, bestimmte Unterrichts- und Übungsformen wie Gruppenunterricht, Projekte oder Rollenspiele zu gestalten (Schwerdtfeger 2001). Einige dieser Sozialformen sollen im Folgenden kurz dargestellt werden (vgl. auch Hallet 2006: 81ff):

1. Plenum: Alle Mitglieder eines Kurses nehmen an Gesprächen und am Informationsaustausch im Klassenzimmer teil.
2. Kleingruppen: Die Teilnehmer eines Kurses werden in kleine Gruppen eingeteilt, um bestimmte Aufgaben zu erfüllen.
3. Partnerarbeit: Zwei Teilnehmer arbeiten zusammen, um beispielsweise Dialoge durchzuführen.
4. Einzelarbeit: Bei einigen Übungen soll jeder Teilnehmer allein die Aufgabe lösen.

Die Änderung der Sozialform im fremdsprachlichen Unterricht macht es möglich, dass die Kommunikation zwischen den Lernenden gelingt. Je nach Art der Übung wird die Sozialform umgestellt: Die unterschiedlichen Kommunikationsformen, die aus den verschiedenen Übungen resultieren, schaffen optimale Voraussetzungen für den zukünftigen realen Kontakt mit Muttersprachlern. Die interaktive Unterrichtsatmosphäre erlaubt es den Lernern, zu üben, die gelernte Sprache im Kontext zu benutzen und die im Unterricht auftretenden Fehler später im realen Kommunikationskontext zu vermeiden. Daher ist die Bedeutung der veränderten Sozialform des fremdsprachlichen Unterrichts für die Umsetzung der Ziele des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts nicht zu unterschätzen.

### 1.4.2 Übungsformen

Viele Übungsformen wie die Pattern-Drill-Übungen spielten neben den reproduktiven Übungen eine wichtige Rolle in den Methoden des Fremdsprachenunterrichtes vor der kommunikativen Wende. Freie Übungen, die den Fremdsprachenlernern ermöglichten, Gespräche oder Diskussionen selbständig zu gestalten, fehlten fast gänzlich (Neuner/Hunfeld 1993).

Mit der kommunikativen Wende wurden verschiedene Übungssequenzen entwickelt, die den fremdsprachlichen Lernern ermöglichen, sich über bestimmte Themen frei zu äußern. Neuner/Hunfeld (1993: 103f) präsentieren vier Übungssequenzen: In Gruppe A werden Versteheleistungen wie Multiple-choice- und Richtig-falsch-Aufgaben entwickelt. Die Übungen in Gruppe B konzentrieren sich auf die Sicherung sprachlicher Formen und haben reproduktiven Charakter wie z. B. Pattern-drill-Aufgaben und Lückentextergänzungen. Die Übungen in Gruppe C helfen den Lernenden bei der Entwicklung der Mitteilungsfähigkeit. Sie haben reproduktiv-produktiven Charakter wie z. B. Dialogerstellung aus Notizen. In Gruppe D können die Lerner ihre Fremdsprache durch Übungen wie z. B. ‚Stellung nehmen‘ und ‚Kommentieren‘ frei entfalten. Mithilfe dieser Übungen werden die Lerner darin gefördert, ihre Sprache aktiver zu benutzen und schnelle Fortschritte beim Lernen der fremden Sprache zu machen, da sie gegebene Sätze bzw. Strukturen nicht nur wiederholen, sondern auch versuchen, sie in entsprechenden Situationen anzuwenden und ihre Gedanken spontan zu äußern. Es gibt vier wichtige kommunikative Übungsformen (Wagner 1994: 114ff):

1. Imitationsübungen: Die Beispielsätze oder -wörter, die der Lehrer im Unterricht ausspricht bzw. die das Lehrwerk nennt und die auf den dazu gehörenden CDs oder Kassetten ausgesprochen wurden, werden unverändert wiederholt.
2. Substitutionsübungen: Ein Satz mit einer bestimmten grammatischen Struktur wird wiederholt, aber nur lexikalisch geändert.



3. Transformationsübungen: Eine Äußerung bzw. ein Teil der Äußerung wird transformiert, indem die Wortfolge, das Tempus des Verbes, die Personen usw. verändert werden (z. B. Aussagesatz in Frage umwandeln).
4. Reproduktive Übungen unter Beachtung vorher angeeigneter Kenntnisse: Die Lerner sollen – anstatt nur den Lehrer zu imitieren – völlig selbständig kurze Texte reproduzieren.

Im kommunikativen fremdsprachlichen Deutschunterricht ist es wichtig, dass die fremdsprachlichen Lerner mit der Zielsprache als einem Mittel der Verständigung umgehen. Die Übungen müssen den Fremdsprachenlernern nicht nur die Gelegenheit geben, die sprachlichen Formen zu sichern, sondern auch, auszuprobieren, wie sie dies im Umgang mit einem fremdsprachlichen Gesprächspartner anwenden können (Neuner 2001: 179). Im Unterricht werden dann die Fremdsprachler durch die verschiedenen Übungen auf die letzte Übungsphase (Entfaltung von freier Äußerung) vorbereitet.

Die kommunikativen Übungen dienen dazu, die Lerner auf die Kommunikation in fremdkulturellen Kontexten vorzubereiten. Weil der Dialog der Prototyp der gesprochenen Sprache ist, müssen die spezifischen gesprochensprachlichen Elemente, die in einem Dialog zu finden sind, gewusst gemacht und geübt werden.

### 1.4.3 Textformen

Die kommunikative Wende hat auch die Textformen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts und der Lehrwerke stark beeinflusst. So werden nicht nur authentische Texte wie z. B. Zeitungsartikel und Radiosendungen verwendet, sondern auch synthetische Texte wie z. B. Gedichte oder Geschichten (Neuner/Hunfeld 1993: 99ff). Die Modelldialoge werden nach der Häufigkeit ihrer Verwendung im Alltag für den Deutschunterricht didaktisiert. Vor der kommunikativen Wende entsprachen die Textformen entweder literarischen Texten wie in der Grammatik-Übersetzungsmethode oder nur Dialogen wie im Rahmen der audiolingualen Methode. In den kommunikativen Ansätzen werden gesprochene und geschriebene Texte als zwei nebeneinander stehende, funktional und strukturell spezifische Existenzweisen von Sprache angesehen. Im Rahmen der Beschäftigung mit den Eigenschaften der gesprochenen Sprache, insbesondere in der Interaktion, spielen die Lehrwerk-Modelldialoge in dieser Arbeit eine bedeutende Rolle.

#### 1.4.4 Unterrichtsmaterialien

Auch die Unterrichtsmaterialien, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, veränderten sich mit der kommunikativen Wende (vgl. auch Neuner/Hunfeld 1993: 104f; Reinfried 2010: 277f). Diese können nach technischen und nicht-technischen Materialien unterschieden werden: Unter technischen Materialien versteht man u. a. das Lehrbuch, unter nicht-technischen z. B. Fernsehfilme und Computerprogramme (Schwerdtfeger 2001). Weil der mündliche Gebrauch nun Vorrang hat, kommen bei den einzelnen Übungsformen (Hörverstehens- und Sprechübungen) verschiedene Medien wie Kassette und Video zum Einsatz, die vor der kommunikativen Wende kaum Verwendung fanden (Neuner/Hunfeld 1993). Auch neuere technische Entwicklungen wie der Computer und das Internet werden heutzutage als beliebtes Mittel des Fremdsprachenerwerbs benutzt.

Das Lehrbuch spielt neben anderen neuen Materialien eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht. Um dem Anspruch, kommunikative Fertigkeiten zu vermitteln, gerecht zu werden, sollte der Unterricht auch interaktiv gestaltet sein. Schließlich sind auch die Arbeitsblätter nicht zu vergessen, die der Kursleiter dem Niveau der Lerner entsprechend gestaltet. Dabei können beispielsweise aktuelle Diskussionen im Zielsprachenland mit Hilfe von Zeitungsartikeln verfolgt werden. Dadurch werden die Diskussionen im Fremdsprachenunterricht ein Stück näher an die Wirklichkeit des Zielsprachenlands gerückt. Solche aktuellen Unterrichtsmaterialien helfen den Fremdsprachenlernern, das Ziel der kommunikativen Kompetenz zu erreichen.

#### 1.4.5 Lehrwerkdialo- und -Analyse

Kapitel 5 widmet sich der Analyse von Lehrwerkdialogen und den dazugehörigen Übungen.

Das Lehrwerk ist ein wichtiges Mittel im Fremdsprachenunterricht (König 2010), das

aus mehreren Lehrwerkteilen mit unterschiedlicher didaktischer Funktion [besteht], wie Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, Grammatisches Beiheft, Zusatzlesetexte, auditive Medien (z. B. Tonband bzw. Kassette), visuelle Medien (z. B. Wandbilder, Bildkarten, Diaserien, Folien für den Tageslichtprojektor, Filme, Videobänder, CD-ROM, usw.), deren Einsatz in Lehrerhandreichungen dargestellt wird. (Neuner 2007: 399)

Es gibt kein ideales Lehrwerk angesichts der Unterschiede im Bezug auf ihre methodischen Konzepte und Lernziele (Savignon 1983). Lehrwerke enthalten unterschiedliche Aufgaben, die den Lernprozess fördern. Sie verkörpern je ein Modell des Lehr- und Lernsystems und wandeln die Richtlinien eines Lehrplans in ein Unterrichtskonzept (Neuner 2007: 399) um. Sie stellen die Stoffprogression dar und erleichtern es, die Lernfortschritte zu überprüfen.

Deshalb vergegenständlichen sie die jeweilige Lehrmethode, die ihrer Didaktisierung zugrunde lag.

Anfang der 1950er Jahre war die Lehrwerkanalyse aufgrund der Monopolstellung einiger Lehrwerke überflüssig (Neuner 1996). Nach den Veränderungen in der Bildungs- und Schulpolitik hat sie sich in den sechziger Jahren etabliert. Danach wurden Kriterien für die Überprüfung von Lehrwerken entwickelt, in denen u. a. analysiert wird (Neuner 1996: 19), ob

- sich die fachwissenschaftliche Orientierung in Übereinstimmung mit dem Stand der Forschung befindet;
- didaktische Grundsätze und bewährte oder erfolgversprechende neue methodische Wege berücksichtigt werden.

Neue in der Gesprächsanalyse und der Gesprochene-Sprache-Forschung gewonnene Erfahrungen und Erkenntnisse finden auf diese Weise in der Regel Eingang in die Lehrwerke. In Kapitel 3 dieser Arbeit werden diese neuen Entwicklungen beschrieben und die Lehrwerkdialektik hinsichtlich ihrer Berücksichtigung der Eigenschaften gesprochener Sprache analysiert. Normalerweise beanspruchen Lehrwerke der kommunikativen Wende, dass in ihnen u. a. auch authentische Hörtexte zu finden sind. Leider ist das nicht immer der Fall (Celce-Murcia 2000). Deshalb ist diese Arbeit auch als eine Erweiterung der Lehrwerk-Forschungsanalyse zu betrachten. Es ist nicht Aufgabe dieser Arbeit, die Lehrwerke zu kritisieren, sondern die Aufmerksamkeit auf die Merkmale der Mündlichkeit, die auch in Lehrwerken des fremdsprachlichen Unterrichts darzustellen sind, zu lenken.

Wie wir gesehen haben, beeinflusst die kommunikative Wende den fremdsprachlichen Deutschunterricht hinsichtlich der gesprochenen Sprache positiv. Die neuen Übungsformen fördern die kommunikative Kompetenz und die Fähigkeit, mit Muttersprachlern in der fremden Welt effektiv zu interagieren. Viele Änderungen wie die Sozialformen und die neuen Unterrichtsmaterialien wie Computer und Internet unterstützen das oberste Ziel des fremdsprachlichen kommunikativen Deutschunterrichts (Reinfried 2010).

## **1.5 Resümee des Anspruchs der Vermittlung von Kompetenzen**

Nach den schnellen Entwicklungen in den Verkehrs- bzw. Kommunikationsmitteln können die Menschen aller Nationen leicht miteinander in Kontakt treten. Damit dieser erfolgreich ist, muss man Fremdsprachen und spezifische (strategische) Kommunikationsverfahren zur Bewältigung von Realsituationen üben. Um dieses Ziel zu erreichen, haben sich zahlreiche Methoden für den Fremdsprachenunterricht entwickelt.

In den letzten vier Jahrzehnten hat sich der kommunikative Ansatz als geeignet für den fremdsprachlichen Deutschunterricht erwiesen. Das Hauptziel dieses Ansatzes ist es, den Lernern einer Fremdsprache zu ermöglichen, in den verschiedenen Kommunikationssituationen angemessen zu handeln und sich gemäß der Zielsprachennorm zu verhalten, ohne dabei ihre muttersprachlichen Normen zu verlieren.

In diesem Kapitel wurden die kommunikative Wende, ihre Ziele, Orientierungen und vielfältigen Einflüsse u. a. aus der Sprechakttheorie, dem Strukturalismus, der kommunikativen Kompetenz und der audiolingualen/audio-visuellen Methode vorgestellt. Aber hat die kommunikative Wende eigentlich ihr Ziel erreicht?

Man stellt fest, dass viele Lerner Probleme haben, richtige Äußerungen zu produzieren.

Eine Betrachtung der Unterrichtspraxis erhärtet den Eindruck, daß die Lernenden zwar Lexik und grammatische Strukturen kennen, aber zu einer zusammenhängenden Äußerung oft nicht imstande sind. (Wagner 1994: 44)

Woran liegt es, dass die Lerner einer fremden Sprache Defizite zeigen? Liegt es daran, dass die Dialoge nicht ausreichend durch verschiedene Übungen bearbeitet wurden? Oder fehlen einige Merkmale der gesprochenen Sprache in den präsentierten Modelldialogen? Diese offenen Fragen zeigen, wie wichtig es ist, zu analysieren, ob die Dialoge, die in den Lehrwerken des Fremdsprachenunterrichts für die Lerner didaktisiert sind, die Merkmale realer und natürlicher Gespräche enthalten. Es ist auch von großer Bedeutung zu wissen, ob genügend die kommunikative Kompetenz fördernde Übungen vorhanden sind und ob sie viele Bereiche der gesprochenen Sprache bei den Lernenden trainieren.

Im kommenden Kapitel beschäftige ich mich mit der Fertigkeit ‚Sprechen‘ im fremdsprachlichen Unterricht. Dabei versuche ich, u.a. folgende Fragen zu beantworten: Wie wird sie im Rahmen der verschiedenen Methoden dargestellt und mit welchen Übungen wird sie geübt?

## 2 Sprechen als Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht

Die Bedeutung der Fertigkeit ‚Sprechen‘ wurde seit Anfang des 20. Jahrhunderts in den Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts unterschiedlich stark berücksichtigt. So spielte sie bei der audiovisuellen/audiolingualen Methode neben dem ‚Hören‘ eine zentrale Rolle, nicht so z.B. in der Grammatik-Übersetzungsmethode (Neuner/Hunfeld 1993), obwohl sie eine der wichtigsten Fertigkeiten im fremdsprachlichen Deutschunterricht ist.

Es dient der Realisierung einer Kommunikationsabsicht in einer bestimmten Situation mit Hilfe eines bestimmten Systems von (normierten) sprachlichen, parasprachlichen und außersprachlichen Mitteln unter den Bedingungen des lautsprachlichen Generierungsprozesses und dem Einfluß interkultureller Konvention. (Borgwardt 1993: 118)

Das Ziel der Kommunikation besteht darin, dem Adressaten die eigene Kommunikationsabsicht zu verdeutlichen. Dafür bedarf es eines Systems, das beide, Sender und Empfänger der Information, verstehen und beherrschen. Kommunikation erfolgt verbal und nonverbal – beides oftmals gleichzeitig. Deshalb ist es von großer Bedeutung, dass Äußerungen gemäß der sprachlichen Konvention einer Gesellschaft produziert werden, damit sie von den Adressaten verstanden werden. Werden die Nachrichten verständlich produziert, kann der Hörer sie genau begreifen, analysieren und richtig darauf reagieren (Borgwardt 1993: 107). Dabei ist es wichtig, die gesellschaftlichen und situationsspezifischen Normen zu erkennen, damit die Kommunikation störungsfrei und ohne Missverständnisse verläuft (Gregor 1986: 54).

To perform speech acts, then, interlocutors must also possess some type of action grammar, a set of rules specifying what actions are allowable in various contexts and how those actions can be performed with language. (Holtgraves 2008: 209)

Die Fähigkeit, gesellschaftliche Normen zu erkennen und zu verstehen, muss im fremdsprachlichen Unterricht erworben werden. Die Lerner müssen verstehen, welche Grammatikregel zu welcher Situation passt und wie sie verbal realisiert werden kann. Generell wird zwischen dialogischem und monologischem Sprechen unterschieden.

### 2.1 Monologisches und dialogisches Sprechen

In diesem Abschnitt soll die Unterscheidung zwischen monologischem und dialogischem Sprechen dargestellt werden. Dialogisches Sprechen heißt, interaktiv und spontan miteinander zu sprechen. Darunter verstehen Schank/Schoenthal (1983: 64)

ein kommunikatives Handeln [von] mindestens zwei Personen, die [...] simultan, d. h. zu gleicher Zeit, [...] am gleichen Ort anwesend sind oder [...] über einen technischen Kanal in Verbindung stehen, so daß jederzeit eine Übernahme der Sprecherrolle durch jeden der Teilnehmer möglich ist, wobei [...] die Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Thema gerichtet ist.<sup>10</sup>

Der Informationsaustausch verläuft also wechselseitig zwischen beiden Interaktionsteilnehmern. Daher ist die interpersonelle Interaktion fast unmöglich zu planen. Im Gegensatz dazu kann das Sprechen beim monologischen Sprechen stark vorkonstruiert werden, weshalb Spontaneität dort eine geringere Rolle spielt. Außerdem verlaufen Informationen primär unidirektional. Die folgende Tabelle fasst die Unterschiede zwischen den beiden Formen nach Borgwardt (1993) und Storch (1999: 234) zusammen:

| <b>Merkmale</b> | <b>Dialogisches Sprechen</b>  | <b>Monologisches Sprechen</b>   |
|-----------------|---|---|
| Funktion        | Informationsaustausch   | Informationsvermittlung   |
| Struktur        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- alternierendes Sprechen und Hören,</li> <li>- Wechsel von Initiative und Reaktion zweier oder mehrerer Sprecher,</li> <li>- ständiger Wechsel der Kommunikationsverfahren</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- permanentes Sprechen,</li> <li>- Kontinuität und Folgerichtigkeit in der Gedankenführung eines Sprechers,</li> <li>- Dominanz eines bestimmten Kommunikationsverfahrens</li> </ul> |
| Bezugsfeld      | stark situationsgebunden  | stark kontextgebunden   |
| Rückkopplung    | permanent   | „versetzt“  |
| Planbarkeit     | oft nicht im Detail möglich (spontan)   | weitgehend möglich  |
| Ausdrucksweise  | z. T. elliptisch, klischeehaft, Gebrauch von Füllwörtern, Verstärkungspartikeln   | Dominanz voll ausformulierter, logisch zusammenhängender Sätze  |

Tab. 3: Unterschiede zwischen monologischem und dialogischem Sprechen

Tabelle 3 illustriert, dass jeder einzelne Gesprächsbeitrag von jedem Interagierenden in einem dialogischen Sprechen selbst monologisch ist wie z. B. „Meinungen äußern“ oder „Stellung nehmen“:

<sup>10</sup> Unter „zu gleicher Zeit und am gleichen Ort“ versteht man eine Face-to-Face-Kommunikation, in der das Nonverbale eine Rolle spielt, und unter „zu gleicher Zeit und über einen technischen Kanal“ versteht man eine Telefongesprächssituation.

„Kommunikation ist immer soziale Interaktion. Insofern sind Monologe immer Teile von Dialogen (wie umgekehrt jeder Dialog aus einer aufeinander bezogenen Reihe von einzelnen Monologen besteht).“ (Grünwaldt 1984: 11)

Wenn einer der Interagierenden das Rederecht übernimmt, fängt er ein monologisches Sprechen an, solange er in seinem Turn hält. Übernimmt ein anderer das Rederecht, dann begeben sich beide auf die dialogische Ebene.

Im fremdsprachlichen Deutschunterricht konzentrieren sich die meisten Methoden auf das monologische Sprechen. Bei der Analyse der unterschiedlichen deutschen Lehrwerke fällt auf, dass sich die meisten mit dem Aussprechen und Formulieren einzelner sprachlicher Konstruktionen beschäftigen und nicht mit der Art und Weise, wie man eine Interaktion gestaltet. Sie bevorzugen also das monologische Sprechen.

Ich beschäftige mich in dieser Arbeit hauptsächlich mit dem Sprechen in der Interaktion, denn Kommunizieren bedeutet nicht, nur kontextfreie Sätze zu äußern, sondern auch die vorhandene Situation und die Handlungen der Interaktionspartner zu berücksichtigen. Auf diese Weise entsteht eine interkulturelle Kommunikation, die dem Fremdsprachenlerner bestimmte Fähigkeiten abverlangen:

Der Sprecher muß nicht nur seine Intentionen versprachlichen können, sondern er muß auch das Verhalten seines Gegenüber – unter Berücksichtigung der Gesamtsituation, in der die Kommunikation stattfindet – richtig antizipieren können, um die gewünschte Reaktion zu erzielen (Grünwaldt 1984: 76).

Wenn das dialogische Sprechen also so wichtig ist, müssen seine konstitutiven Komponenten auch angemessen im fremdsprachlichen Deutschunterricht und in seinen Lehrwerken vermittelt und geübt werden. Dafür müssen die Dialoge für die Lehrwerke passend didaktisiert werden. Galisson schrieb dem in Lehrwerken didaktisierten Dialog folgende Eigenschaften zu (Pelz/Pelz 1977: 77):

- er soll motivierend sein, d. h. sich der Interessen- und Motivationslage der Lerner anpassen (thematisch-anekdotische, landeskundliche, usw. Gesichtspunkte);
- er soll wahrscheinlich sein, d. h. eine Sprache bieten, die der Lerner auch in natürlichen Situationen (...) wiedererkennt;
- er soll kohärent sein, d. h. nicht mehrere Aktionen oder mehrere Schauplätze im zeitlichen Nach- oder gar Nebeneinander vorführen;
- er soll einfach sein, d. h. zu Beginn nicht mehr als zwei oder drei Protagonisten versammeln;
- er soll kurz sein, sowohl in Bezug auf die einzelnen Sprechteile als auch in Bezug auf den Dialog in seiner Gesamtheit;

- er soll offen sein, d. h. wie ein Teil einer Biographie fortsetzbar sein, oder aber als reproduzierbares Grundmuster für ähnlich verlaufende Kommunikation dienen können.

Kurze Dialoge sind gut für Anfängerkurse geeignet. Auf einem höheren Niveau brauchen die Lerner dann längere Dialoge, um ihre Interaktionen besser gestalten zu können, da in kurzen Dialogen nicht viele Eigenschaften der Interaktion wie z. B. Hörersignale (Storch 1999) zum Tragen kommen.

In meiner Arbeit konzentriere ich mich auf das dialogische Sprechen, denn das hier angestrebte Ziel ist die Untersuchung der gesprochen sprachlichen und interaktionalen Merkmale der fremdsprachlichen Lehrwerkdialoge.

Der fremdsprachliche Unterricht blickt auf eine mehr als hundertjährige Entwicklung zurück, in deren Verlauf sich seine Lehrziele verändert haben. Um die Stellung des Sprechens im Rahmen der kommunikativen Wende richtig einordnen zu können, müssen wir einen Blick in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts werfen. Zunächst wird die Rolle des Sprechens in verschiedenen Methoden unter folgender Leitfrage skizziert: „In welcher Methode spielt das Sprechen eine Rolle und in welcher nicht?“

## **2.2 Stellung des Sprechens in ausgewählten Methoden des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache**

Im Rahmen der unterschiedlichen Methoden nimmt die Fertigkeit ‚Sprechen‘, vor allem die Aussprache, die in allen Fremdsprachenmethoden zu finden ist, eine besondere Position ein. Sie spielt vor allem für muttersprachliche Hörer, die bei Nichtmuttersprachlern eine gute Aussprache positiv bewerten, eine Rolle. Bei schlechter Aussprache leidet das Kommunizieren. Dies führt zu der Frage: Welche Stellung nimmt die Aussprache, also die Phonetik bzw. phonetische Übungen, in ausgewählten Methoden des Fremdsprachenunterrichts ein? Für die Bestimmung dieser mitunter variierenden Stellung spielen Faktoren wie Zielgruppe und Alter der Teilnehmer usw. eine bedeutende Rolle.

### **2.2.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode**

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode berücksichtigte die Fertigkeit ‚Sprechen‘ kaum, da in dieser Methode die Beherrschung der Sprache als die Kenntnis von Wortschatz und Grammatik verstanden wird (Henrici 2001: 843). Sie konzentriert sich entsprechend auf die Übersetzung, die Grammatik, das Schreiben und das Lesen (s. Schreier 2001: 908ff). Das Ziel dieser Methode ist die hohe Bildung bzw. Elite-Bildung (s. Neuner/Hundfeld 1993: 19) eines Lernalters. Dabei sind Latein und Altgriechisch wichtig für den Fremdsprachenunterricht.



Für tote Sprachen ist die Fertigkeit ‚Sprechen‘ erlässlich, da es niemanden gibt, mit dem man in diesen Sprachen kommunizieren kann. Für den Versuch, moderne Fremdsprachen wie Englisch und Französisch mithilfe dieser Methode zu lernen, zeigte sie sich jedoch ungeeignet und wurde entsprechend kritisiert. Deshalb wurden Methoden wie die im Folgenden kurz erläuterten für den fremdsprachlichen Unterricht entwickelt.

### **2.2.2 Die direkte Methode**

Die direkte Methode erwies sich als zweckmäßig für den Englischunterricht, da dem Sprechen eine größere Relevanz zukam. Mit dieser Methode wurde begonnen, die Phonetik der Zielsprache zu üben. In der ersten Lektion wurden die Laute der Zielsprache kombiniert mit der Schrift dargestellt, was als phonetischer Einführungskurs bezeichnet wurde (Dieling/Hirschfeld 2008: 42). Durch Nachahmen sollte die Fremdsprache erlernt werden, doch durch das reine Nachahmen korrekter Sätze erreichen die fremdsprachlichen Lernenden keine kommunikative Kompetenz. Sie sind möglicherweise in der Lage, Sätze und Wörter richtig zu artikulieren, jedoch fehlt ihnen die Übung darin, in der fremden Sprache ein Gespräch frei zu führen.

### **2.2.3 Die audio-linguale Methode**

Während des Zweiten Weltkriegs brauchten die amerikanischen Truppen Soldaten, die Fremdsprachen beherrschten und mit den Menschen in den Zielsprachen (z. B. ostasiatische Sprachen wie Japanisch) kommunizieren konnten. Aufgrund mangelnder Übersetzer und Dolmetscher wurde eine Methode entwickelt, die so vielen Soldaten wie möglich helfen sollte, in kurzer Zeit Zielsprachen zu lernen und zu beherrschen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993).

Dabei war die mündliche Interaktion das oberste Ziel. Die Dialoge stellten die Haupttexte des Unterrichtes dar. Durch das Nachahmen eines Muttersprachlers und durch Drillübungen konnten die Lerner ihre Ausdrucksfähigkeit steigern. Die geschriebene Sprache hatte eine geringe Bedeutung – das Sprechen hatte Vorrang und wurde durch Satz-Wiederholungen eingeübt. In dieser Methode fanden Medien wie Sprachlabor und Kassetten Anwendung, mit denen die Aussprache ganzer korrekter Sätze durch Imitieren geübt wurde. Dabei verschwand aber der phonetische Einführungskurs, der zu Beginn in den Lehrwerken der direkten Methode zu finden war, für immer und tauchte in den dann aufkommenden Methoden nicht mehr auf (Dieling/Hirschfeld 2008: 42).

Die dominante Textart war der Dialog über ein bestimmtes Thema. Die Themen hielten sich an authentische Alltagssituationen, obwohl die Audio-Texte nicht authentisch waren.

Charakteristisch für den Fremdsprachenunterricht in dieser Methode war, dass die Fremdsprachenlerner die Modelldialoge auswendig lernen und dann nachspielen sollten (Neuner 1994). Dies sollte sie befähigen, in alltäglichen Situationen der fremden Welt entsprechend zu reagieren. Durch Nachahmung von Handlungsrouninen, die für die fremde Welt charakteristisch sind, versetzten sich die Fremdsprachenlerner in die fremde Alltagswelt.

Mit der audio-lingualen Methode hat sich die Situation des fremdsprachlichen Lernalers bezüglich mündlicher Sprachproduktionen gegenüber anderen Methoden verbessert, jedoch zeigen sich noch die gleichen Schwächen wie in der direkten Methode. Der Lernende eignet sich zwar bestimmte Äußerungen und die dazu passenden Antworten an, aber er lernt nicht, aktiv an einem Gespräch teilzunehmen. Wenn sein Gesprächspartner seine Äußerungen variiert, kann er darauf nur schwer reagieren.

### 2.2.4 Der kommunikative Ansatz

Wiederholung und Nachahmung eines Muttersprachlers schulten zwar die Aussprache, jedoch mangelte es den Lernern an der kommunikativen Kompetenz. Die Lerner hatten trotz der guten Aussprache Schwierigkeiten, sich auszudrücken und spontan zu reagieren:

Die Entwicklung der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit geschieht nicht durch bloßes Nachahmen vorgegebener Dialogmuster, sondern auf der Grundlage von Verstehensprozessen, die sich immer vor der Äußerung in der fremden Sprache entfalten. Die didaktische Folge müßte demnach lauten: „Vom Verstehen in der fremden Sprache zur Äußerung“. (Neuner/Hunfeld 1993: 117)

Es ist notwendig, zu verstehen, was man gehört hat und was man sagen will. Deshalb ist es von großer Bedeutung, das Sprechen anhand bestimmter Themen zu üben und mehr Zeit im fremdsprachlichen Unterricht auf freies Sprechen zu verwenden. Dabei wird die Rolle des Lehrers als Helfer und nicht mehr als Person interpretiert, die alles im fremdsprachlichen Deutsch-Unterricht vorgibt. Freie Übungen haben den Weg in diese Methode gefunden: So soll auf das Einüben einzelner Strukturen und Sätze die freie Äußerung über ein Thema in der Interaktion mit anderen Teilnehmern folgen. Das sollte helfen, interaktive Kommunikation im Hinblick auf zukünftige Begegnungen mit Muttersprachlern zu entwickeln.

Im nächsten Abschnitt soll die Schulung der Fertigkeit ‚Sprechen‘ beschrieben werden, die durch neue Erkenntnisse im Bereich der Gesprochene-Sprache-Forschung und Gesprächsanalyse weiterentwickelt wurde. Die Analyse folgt den Leitfragen: „Was braucht man, um die Fertigkeit ‚Sprechen‘ im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu schulen? Und welche Texte sind für dieses Ziel geeignet?“

## 2.3 Schulung des Sprechens

Seit dem kommunikativen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik stehen Hören und Sprechen im Zentrum. Dabei nimmt die Textsorte „Dialog“ zunehmend eine Sonderstellung in den Lehrmaterialien ein, wobei die Aufmerksamkeit gegenüber der Grammatik nach wie vor wächst. Die im Alltag am häufigsten verwendeten Grammatikregeln werden in den Lehrmaterialien stärker berücksichtigt. Ihre Vermittlung entwickelte sich anhand der Themen, die im fremdsprachlichen Deutschunterricht behandelt werden. Alltägliche Themen werden so für die alltägliche Kommunikation didaktisiert.

Bevor man über das Sprechen redet, muss die Phonetik der Zielsprache in den verschiedenen Lehrwerken des fremdsprachlichen Deutschunterrichts behandelt werden. Weil jede Sprache ihr eigenes Lautinventar besitzt, das sich zuweilen stark von dem anderer Sprachen unterscheiden kann<sup>11</sup>, ist es sinnvoll, unterschiedliche Übungen in den Lehrmaterialien zu präsentieren, mit deren Hilfe die Lernenden diese Unterschiede üben. „Phonetik wird also nicht um der Phonetik willen betrieben, sondern um der Kommunikation willen“ (Dieling 1992: 7).

Fremdsprachenlerner machen in fast allen Bereichen des Sprechens wie z. B. Intonation, Artikulation, Satzakzentuierung usw. Fehler. Damit diese beseitigt werden können, müssen passende Übungen in den Lehrwerken vertreten sein, die das Ziel der kommunikativen Methode, die Kommunikation zwischen Muttersprachlern und ausländischen Sprachenlernern zu erleichtern und zu verbessern, unterstützen. Leider finden sich in den Lehrwerken, die in Deutschland in den 70er, 80er und sogar auch noch in den 90er Jahren publiziert wurden (Dieling/Hirschfeld 2008: 84), kaum phonetische Übungen. Storch vertritt die Meinung, dass „eine fehlerhafte mündliche Sprachproduktion keine negativen Auswirkungen auf die sich entwickelnde fremdsprachliche Kompetenz hat“ (Storch 1999: 216). Er glaubt, dass diese Fehler mit der Entwicklung des Spracherwerbs verschwinden. Meiner Erfahrung nach stimmt diese Behauptung nicht, da Fehler, die nicht korrigiert werden bzw. auf die nicht aufmerksam gemacht wurde, der Sprache der Lernenden anhaften, da sie vom Lerner selbst oft nicht als Fehler erkannt werden.

Im Rahmen der Schulung des Sprechens muss zunächst die Phonetik der Zielsprache Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts sein, denn ohne korrekte und verständliche Aussprache kann keine erfolgreiche Kommunikation stattfinden. Dafür werden verschiedene Übungen,

---

<sup>11</sup> Das arabische Phoneminventar verfügt beispielsweise über sechs einzelne Vokale im Gegensatz zur deutschen Sprache, die 17 einzelne Vokale enthält. Deshalb sind viele deutsche Laute für Araber sehr fremd und sie brauchen daher viele Übungen, um sie zu beherrschen. Dazu kommen noch Schwierigkeiten bei der Akzentuierung und der Intonation, die die Kommunikation erschweren. Deshalb sollten phonetische Übungen in jedem Lehrwerk der Grundstufe enthalten und Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts sein. (Dieling, Helga 1992)

die u. a. der Schulung der Artikulation dienen, wie z. B. Nachsprechübungen, Vortragen und freies Sprechen eingesetzt (Dieling/Hirschfeld 2008: 56). Obwohl der kommunikative Ansatz die kommunikative Kompetenz der Lerner zum Ziel hat, vernachlässigen die Lehrwerke, die sich dieser Methode zuordnen lassen, das gezielte Training der zielsprachenadäquaten Aussprache (vgl. Brill 2005).

Auch das Hörverstehen stellt eine wichtige Methode für Fremdsprachenlerner dar, mit der sie das Sprechen üben können. Dieses Ziel wird durch die Einbeziehung authentischer Texte erreicht. Herron/Seay (1991) haben bei ihren empirischen Forschungen mit authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht diese als dafür angemessen betrachtet. Solche Texte fördern nicht nur das Verstehen, sondern machen auf grammatikalische Strukturen aufmerksam, die in diesen Texten erscheinen. Darüber hinaus kommen in authentischen Texten unterschiedliche Personen zu Wort, sodass die Teilnehmer eines Fremdsprachenkurses mit unterschiedlichen Stimmen bzw. Stimmqualitäten in realen Alltagssituationen konfrontiert werden. Auch die Bewusstmachung anderer paraverbaler Funktionen wie die Geschwindigkeit des Sprechers, ist eine gute Übung für das Hörverstehen.

Karagiannidou (2000: 428) hat die Wirkung authentischer Texte auf die Verstehenskompetenz des Deutschlerner untersucht und bemerkt, dass das Arbeiten mit ihnen erst möglich ist, wenn diese "vorentlastet" werden. Ich schließe mich Karagiannidou in sofern an, als sich die Erschließung von Texten, die durch die Eigenschaften des Mündlichen geprägt sind, anders (und somit schwieriger) gestaltet als die schriftlicher Texte, bei der auf Wörterbücher zurückgegriffen werden kann.

Andererseits stellen authentische Texte die Lehrbuchautoren vor besondere Herausforderungen, da Schwierigkeiten bei der Aufnahme authentischer Dialoge entstehen. Außerdem müssen rechtliche Aspekte beachtet werden (vgl. auch Ostberg 1982: 28): So ist es beispielsweise problematisch, ein so heikles Gespräch wie das zwischen einem Arzt und seinem Patienten aufzuzeichnen.

Nicht nur die Nutzung authentischer Texte oder der den Text vorentlastenden Übungen helfen den Lernern, Fortschritte beim Erwerb ihrer kommunikativen Kompetenz zu machen, sondern auch Übungen, die nach der Ausbildung verschiedener Fertigkeiten getrennt sind. Dadurch können die Fortschritte einzelner Fertigkeiten besser überprüft und schließlich gezielter unterstützt werden (Grünwaldt 1984: 8).

## **2.4 Sprechen im „Europäischen Referenzrahmen“**

In diesem Abschnitt werde ich das Konzept des Sprechens und die mündliche Form der Sprache im „Europäischen Referenzrahmen“ erörtern. Dabei beschäftigen mich die Fragen: „Was ist dieser Referenzrahmen und wie umreißt bzw. definiert er das Sprechen?“

### **2.4.1 Das Konzept des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens**

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen beschäftigt sich mit dem Lernen von Fremdsprachen und stellt ein Konzept der Dokumentation fremdsprachlicher Kompetenz für ganz Europa dar. Angesichts der politischen Entwicklungen in Europa sollte im Rahmen des Europarats das Problem der Vielfalt der europäischen Sprachen gelöst werden, da fast jedes Land seine eigene Sprache hat. Deshalb ist ein System zur einheitlichen Bewertung der Kenntnisse von Fremdsprachenlernern erforderlich geworden. Das Konzept beschäftigt sich mit der Entwicklung von Lehrmaterialien, Prüfungen und Lehrwerken, um bestimmte kommunikative Ziele zu erreichen und dadurch die Kommunikation zwischen den verschiedenen Völkern der Europäischen Union zu erleichtern. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen erklärt,

was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. (Trim et al. 2002: 14)

Er stellt ein gemeinsames, von allen europäischen Ländern anerkanntes Bildungssystem dar, das aus den drei Stufen (Niveaus) A, B und C besteht, wobei jedes Niveau in zwei oder weitere Niveaus unterteilt ist, z. B. A1, A2, B1, B2, C1, C2. Zu jedem Niveau werden Kriterien für die Beurteilung und die Prüfung sprachlicher Fähigkeiten der Lernenden wie Schreiben, Leseverstehen, Sprechen und Hörverstehen entwickelt.

Da ich mich in dieser Arbeit mit der Fertigkeit ‚Sprechen‘ beschäftige, werde ich zunächst ihrer Stellung im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen nachgehen.

### **2.4.2 Die Stellung des Sprechens im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen**

Sprechen gehört zu den produktiven Kommunikationsaktivitäten und spielt als solche eine zentrale Rolle in vielen Bereichen der Kommunikation (Trim et al. 2002: 125). In der mündlichen Kommunikation interagieren zwei oder mehr Personen miteinander und produzieren dabei abwechselnd situations- und rezipientenbezogene Äußerungen. Die Teilhabe an Interaktionsprozessen zu lernen erfordert deshalb „mehr als nur das einfache Empfangen bzw. Produzieren von Äußerungen“ (Trim et al. 2002: 26). Die Gesprächspartner müssen in der Lage

sein, die Äußerungen des anderen zu verstehen und das mögliche Ende seiner Äußerung zu identifizieren und darauf den eigenen Beitrag zuzuschneiden. Um solche kommunikativen Aufgaben zu bewältigen, brauchen die Lerner Strategien wie z. B. „Lösungen vorschlagen und evaluieren“, „Redeübernahme/-gabe“ usw. Zur Entwicklung solcher kommunikativer Strategien bedarf es nicht nur spezieller Übungen und Aufgabenformen, sondern auch der Veranschaulichung durch authentische Texte. Die folgende Tabelle zeigt die mündliche Performanz und wie sie nach bestimmten Kriterien in den unterschiedlichen Niveaus beurteilt werden kann.

| Ni-<br>ve-<br>au | SPEKTRUM  | KORREKTHEIT   | FLÜSSIGKEIT   | INTERAKTION   | KOHÄRENZ  |
|------------------|---|---|---|---|---|
| C2               | Zeigt viel Flexibilität, Gedanken mit verschiedenen sprachlichen Mitteln zu formulieren, um feinere Bedeutungsnuancen deutlich zu machen oder um etwas hervorzuheben, zu differenzieren oder um Mehrdeutigkeit zu beseitigen. Verfügt auch über gute Kenntnisse umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen.            | Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer). | Kann sich spontan und mit natürlichem Sprachfluss in längeren Redebeiträgen äußern und dabei Schwierigkeiten so glatt umgehen oder neu ansetzen, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken. | Kann sich leicht und gewandt verständigen, wobei er/sie auch Mittel der Intonation und nichtsprachliche Mittel offensichtlich mühelos registriert und verwendet. Kann eigene Redebeiträge ins Gespräch einflechten, indem er/sie ganz natürlich das Wort ergreift, auf etwas Bezug nimmt, Anspielungen macht usw. | Kann kohärente zusammenhängende Redebeiträge machen; verwendet dabei in angemessener Weise unterschiedliche Mittel zur Gliederung sowie ein breites Spektrum von Verknüpfungsmitteln. |
| C1               | Verfügt über ein breites Spektrum von Redemitteln, aus dem er/sie geeignete Formulierungen auswählen kann, um sich klar und angemessen über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu äußern, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen. | Behält durchgehend ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit; Fehler sind selten, fallen kaum auf und werden in der Regel selbst korrigiert.   | Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.  | Kann aus einem ohne Weiteres verfügbaren Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen, um seine/ihre Äußerung angemessen einzuleiten, wenn er/sie das Wort ergreifen oder behalten will, oder um die eigenen Beiträge gewandt mit denen anderer Personen zu verbinden.                          | Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er/sie Gliederungs- und Verknüpfungsmittel beherrscht.   |

|    |  |   |   |   |  |
|----|--|---|---|---|--|
| B2 | Verfügt über ein ausreichend breites Spektrum von Redemitteln, um in klaren Beschreibungen oder Berichten über die meisten Themen allgemeiner Art zu sprechen und eigene Standpunkte auszudrücken; sucht nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen. | Zeigt eine recht gute Beherrschung der Grammatik. Macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen, und kann die meisten eigenen Fehler selbst korrigieren. | Kann in recht gleichmäßigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, entstehen kaum spürbar lange Pausen.  | Kann Gespräche beginnen, die Sprecherrolle übernehmen, wenn es angemessen ist, und das Gespräch, beenden wenn er/sie möchte, auch wenn das möglicherweise nicht immer elegant gelingt. Kann auf vertrautem Gebiet zum Fortgang des Gesprächs beitragen, indem er/sie das Verstehen bestätigt, andere zum Sprechen auffordert usw. | Kann eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln verwenden, um seine/ihre Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Beitrag zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas sprunghaft. |
| B1 | Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, wenn auch manchmal zögernd und mithilfe von Umschreibungen, über Themen wie Familie, Hobbys und Interessen, Arbeit, Reisen und aktuelle Ereignisse äußern zu können.             | Verwendet verhältnismäßig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbaren Situationen zusammenhängen.             | Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht. | Kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern.  | Kann eine Reihe kurzer, einfacher Einzelelemente zu einer zusammenhängenden linearen Sequenz verknüpfen.   |
| A2 | Verwendet elementare Satzstrukturen mit memorisierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln, um damit in einfachen Alltagssituationen begrenzte Informationen auszutauschen.   | Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch schwere Fehler.  | Kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.  | Kann Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellungen reagieren. Kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch aufrecht zu erhalten.   | Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie „und“, „aber“ und „weil“ verknüpfen.   |

|    |  |   |  |   |   |
|----|--|---|--|---|---|
| A1 | Hat ein sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Wendungen, die sich auf Informationen zur Person und einzelne konkrete Situationen beziehen. | Zeigt nur eine beschränkte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern eines gelernten Repertoires. | Kann ganz kurze, isolierte, weitgehend vorfabrizierte Äußerungen machen; braucht viele Pausen, um nach Worten zu suchen, weniger vertraute Wörter auszusprechen oder um Verständigungsprobleme zu beheben. | Kann Fragen zur Person stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. | Kann Wörter oder Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie „und“ oder „dann“ verknüpfen. |
|----|--|---|--|---|---|

Tab. 4: Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation<sup>12</sup>

Tabelle 4 zeigt, dass der Lerner auf bestimmten Niveaus wie B1 und B2 bereits in der Lage sein sollte, ganze Gespräche zu führen, d. h. in diesen „passend zu reagieren“ und von einem Thema zu einem anderen zu wechseln oder zur richtigen Zeit die Sprecherrolle zu übernehmen. Das erfordert vom Lerner eine hohe sprachliche Kompetenz in den Bereichen Phonetik (z. B. Intonation, Satzakzent und Satzrhythmus), Semantik (z. B. die Beziehung zwischen Wörtern und allgemeinem Kontext) und Syntax (z. B. zusammengesetzte Wörter und komplexe Ausdrücke, Verbalisierung). Zu diesen Bereichen zählt auch eine pragmatische Kompetenz. Darunter versteht man u. a. die funktionale Kompetenz und die Diskurskompetenz (s. auch Trim et al. 2002: 123ff).

- In der funktionalen Kompetenz muss der Lerner die gesprochene Interaktion bei der Kommunikation mit bestimmten funktionalen Absichten verwenden, z. B. nach Informationen über andere Personen fragen oder eine Bestellung im Restaurant aufgeben.
- In der Diskurskompetenz muss der Lerner fähig sein, eine Satzsequenz zu äußern, damit kohärente Textabschnitte entstehen. Dabei muss er beispielsweise die Fähigkeit besitzen, eine Interaktion zu steuern und zu strukturieren.

Bei der funktionalen Kompetenz bestimmen die Flüssigkeit und die Genauigkeit des Ausdrucks den Erfolg der Lerner. Unter Flüssigkeit ist die Fähigkeit der Lerner zu verstehen, sich beinahe mühelos spontan auszudrücken, ohne Anstrengungen im Verstehensprozess für eine der beiden Seiten der Interaktionsbeteiligten zu produzieren. Genauigkeit ist die Fähigkeit, Gedanken und Inhalte klar zu formulieren und Missverständnisse auszuräumen.

Die kommunikative Kompetenz bezieht sich auf die Korrektheit der gesprochenen Äußerung und weniger auf co-konstruierte Interaktionsprozesse in interkulturellen Situationen; es geht

<sup>12</sup> vgl. Trim et al. 2002: 37.



ihr also um die Fähigkeit, Sprechintentionen situations- und rezipientenadäquat auszudrücken, wie die oben dargestellte Übersicht (Tab. 4) zeigt (besonders in den ersten Stufen A1, A2 und B1). In Stufe B1 kann der Lernende „ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden“ und „Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern“ (siehe Tab. 4).

Bei der Darstellung des Sprechens ist meistens die Rede von der Beherrschung sprachlicher Mittel, aus denen der fremdsprachliche Lernende auswählen kann, wenn er das Wort ergreifen oder behalten will (vgl. Tab. 4: Interaktion). Das bedeutet, dass die fremdsprachlichen Lehrwerke die Konzentration auf die Art und Weise richten, wie ein Beitrag geäußert, und nicht wie eine Interaktion durchgeführt werden kann. Ein Gespräch zu führen bedeutet nicht nur, Äußerungen auszusprechen, sondern auch u. a. die Fähigkeit das Ende des Redebeitrags des Sprechers vorherzusehen und durch bestimmte sprachliche oder nicht-sprachliche Einheiten den Zuhörer auf das Verstehen des Gesagten vorzubereiten, damit dieser die Möglichkeit hat, den Redebeitrag des Sprechers zu verstehen und darauf angemessen zu reagieren. Dieses Ziel kann erreicht werden, indem man beispielsweise die Regeln und Funktionen der Prosodie und des Sprecherwechsels kennenlernt und versteht.

Es geht hier um korrektes Sprechen im Sinne von Sich-Ausdrücken: Man interagiert nicht mit seinem Gesprächspartner, sondern äußert Intentionen. Zum Beispiel: Wenn man beim Arzt ist, dann soll man bestimmte Ausdrücke und Funktionen lernen, um seine Intentionen und Wünsche zu äußern. Die Kommunikation mit dem Arzt bleibt dabei als Kompetenzbereich im Hintergrund.

Doch die Fähigkeit, mit Anderen in Kommunikationsprozesse einzutreten und dabei Partner-Äußerungen mit den eigenen zu koordinieren (vgl. Kapitel 3), sollte schon im fremdsprachlichen Deutschunterricht geübt werden. Sie sollte in den ersten Stufen vermittelt werden, denn je früher sie gelernt wird, desto schneller und leichter wird die Kommunikation.

Ein anderer Punkt soll hier nicht unerwähnt bleiben: Fremdsprachenlerner, die an deutschen Universitäten studieren wollen, müssen die DSH-Prüfung oder den Test-DaF ablegen. Viele von ihnen schreiben diese Prüfungen, wenn sie die Stufe B2 erreicht haben. Da die interaktiven Fähigkeiten bis B2 jedoch ungenügend geübt wurden, könnte die Schwäche, die Lernende in Interaktionen zeigen, daraus resultieren.

## 2.5 Zusammenfassung

Die Fertigkeit ‚Sprechen‘ ist eine der wichtigsten im Kompetenzbereich interpersonaler Kommunikation. Deshalb ist es unerlässlich, sie von Anfang an im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu üben. Vor allem im Rahmen der kommunikativen Methode nimmt sie eine Sonderstellung ein, insofern alle hier aufgeführten Lehrwerke behaupten, diese Fertigkeit zu fördern. Wie wir gesehen haben, stellt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen im Bereich der mündlichen Kommunikation einen hohen Anspruch an die Lerner, was bedeutet, dass die Lehrwerke und Lehrmaterialien Dialoge und Übungen präsentieren müssen, die dem jeweiligen Niveau entsprechend diese Anforderungen verwirklichen.

Wie bereits erwähnt, stellten die Lehrwerke der 70er, 80er und 90er Jahre nicht ausreichend Übungen für die Förderung der mündlichen Kommunikation vor allem im Bereich der Phonetik bereit (vgl. auch Vorderwülbecke 2008: 289). Deshalb konzentriert sich die vorliegende Untersuchung auf die Lehrwerke nach dem Jahr 2000, um festzustellen, welche Übungen für die Verbesserung der mündlichen Kommunikation verwendet werden. Dabei soll die Frage geklärt werden, ob sich überhaupt Übungen für die Entwicklung der Artikulationsfähigkeit der Lernenden in diesen Lehrwerken befinden, um die kritisierte Situation des vergangenen Jahrhunderts zu verbessern.

Authentische Texte spielen vor allem beim Hörverstehen eine große Rolle. Bei ihrer Verwendung im Unterricht müssen die Lernenden vor dem Hören auf diese Texte vorbereitet werden, um anhand ihrer Strukturen diese dann internalisieren zu können. Um dies leisten zu können, müssen die Lehrwerke an die Fremdsprachenkompetenz der Lernenden angepasste didaktisierte Dialoge enthalten, die den Eigenschaften der gesprochenen Sprache entsprechen (vgl. Kapitel 3.1.3 und Kapitel 3.2). Diese Merkmale müssen sich zum einen in den Lehrwerkdialogen wiederfinden, und zum anderen den Lernenden auch bewusst gemacht werden. Ob dies geschieht, soll in Kapitel 4 geklärt werden.

Das größte Manko ist jedoch der Eindruck, dass die im Unterricht zu vermittelnden Kompetenzen auf eine Ausdrucks- und nicht auf eine Interaktionskompetenz abzielen. Viele Kompetenz-Definitionen und –Operationalisierungen betonen, dass Sprecher ihre Sprechintentionen (vgl. Kapitel 1.1.1) korrekt äußern können – dabei wird jeder Aspekt der Interaktionskompetenz vernachlässigt. Wie in Kapitel 3 gezeigt wird, ist das „miteinander-sprechen“ ein ganz wesentlicher Faktor der zu erwerbenden Kompetenz und ist nicht mit einer reinen Ausdruckskompetenz identisch.

### **3      Gesprochene-Sprache-Forschung und Gesprächsanalyse**

Die Gesprochene-Sprache-Forschung und die Gesprächsanalyse entstanden in den letzten Jahrzehnten als Teilbereiche der Linguistik und beschäftigen sich mit den Äußerungen in Gesprächen. Sie betrachten und analysieren die verbalen und nonverbalen Elemente des Kommunizierens, auch um neue Erkenntnisse über die menschliche Sprache und ihre Verwendung zu gewinnen.

In meiner Arbeit beschäftige ich mich mit der kommunikativen Kompetenz hinsichtlich der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht. Daher werden in diesem Kapitel einige Charakteristika der mündlichen Kommunikation unter Einbeziehung neuer Erkenntnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung und der Gesprächsanalyse dargestellt. Diese Eigenschaften liefern das Material für die Analyse der Lehrwerkdialoge, die in Kapitel 5.3 vorgenommen wird.

Das folgende Kapitel besteht aus zwei Teilen: Der erste Teil widmet sich der Gesprochene-Sprache-Forschung, im zweiten Teil befasse ich mich mit der Gesprächsanalyse, wobei nur einige ausgewählte Bereiche vorgestellt werden, die für die Analyse dieser Arbeit relevant sind.

#### **3.1    Gesprochene-Sprache-Forschung**

Seit den 1960er Jahren beschäftigt sich die Forschung mit der gesprochenen Sprache und ihren Besonderheiten (vgl. u. a. Fiehler et al. 2004; Schwitalla 2003; Selting 1995a; Steger 1967). Sprachwissenschaftler untersuchen und analysieren seither ihre charakteristischen Phänomene wie Prosodie, Sprachvariation, Formulierungsverfahren und dialogische Konstitution des Gesprochenen. Der Terminus „gesprochene Sprache“ weist darauf hin, dass eine Unterscheidung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache sinnvoll und notwendig ist, die im Abschnitt 3.1.2 erläutert werden soll.

Schank/Schoenthal definieren gesprochene Sprache als „frei formuliertes, spontanes Sprechen aus nicht gestellten, natürlichen Kommunikationssituationen, Sprache also im Sinne von Sprachverwendung, nicht von Sprachsystem“ (1983: 7). Unter Kommunikationssituation ist hier nach Schank/Schoenthal eine Situation zu verstehen, an der mindestens zwei Personen beteiligt sind, wobei die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Thema gerichtet ist. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Entwicklung der Gesprochene-Sprache-Forschung.

### 3.1.1 Entwicklung der Gesprochene-Sprache-Forschung

Die Anfänge der Gesprochene-Sprache-Forschung können mit Heinz Rupp in Verbindung gebracht werden, der 1964 bei einer Konferenz die von der Schriftnorm abweichende gesprochene Sprache notierte und präsentierte. Einen richtigen Anfang nahm dieses Forschungsfeld allerdings erst mit den neuen Entwicklungen im Bereich der Aufnahmetechnik, denn damit war es plötzlich möglich, Gespräche aufzuzeichnen, um sie später zu transkribieren und dann zu analysieren (Schwitalla 2001).

Seither steht das Mündliche bzw. die gesprochene Sprache in verschiedenen Situationen bzw. Institutionen dauerhaft im Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses. Die ersten Untersuchungen in diesem Bereich in den 60er Jahren beschäftigten sich ausschließlich mit der Syntax (Betten 1977: 337). Im Laufe der Zeit interessierten sich die Forscher jedoch zunehmend für die linguistische Pragmatik, infolge dessen Publikationen über die gesprochene deutsche Sprache erschienen, wie z. B. „Eigenschaften gesprochener Sprache“ von Fiehler et al. (2004) und „Gesprochenes Deutsch“ von Schwitalla (2003).

Die Erforschung von mündlicher Kommunikation und gesprochener Sprache ist in der Geschichte der (Sprach-)Wissenschaft kein kontinuierlicher, systematisch fortschreitender Prozess, sondern sie erfolgte und erfolgt aus einer Reihe verschiedener Perspektiven, die an diesem „Gegenstand“ sehr unterschiedliche Seiten hervorheben – wenn sie nicht sogar eigenständige, sich nur teilweise deckende Gegenstände konstituieren. (Fiehler 2004: 28)

Die Sprachwissenschaftler versuchten, die gesprochene Sprache mithilfe der Instrumente der geschriebenen Sprache zu erklären, stellten aber fest, dass diese Instrumente für eine Analyse des Mündlichen nicht geeignet waren. Neue Begriffe wurden entwickelt, um die Beschreibungsbedürfnisse der gesprochensprachlichen Formen zu erfüllen. Die folgende Tabelle zeigt die grundlegenden Einheiten der beiden Formen der Sprache – zusammengestellt nach Duden (2009: 1165):

| <b>Geschriebene Sprache</b> | <b>Gesprochene Sprache</b>                   |
|-----------------------------|--|
| der Buchstabe               | der Laut                                     |
| das Wort                    | das Wort                                     |
| der Satz                    | die funktionale Einheit/der Gesprächsbeitrag |
| der Text                    | das Gespräch                                 |

Tab. 5: Grundlegende Einheiten der geschriebenen und der gesprochenen Sprache

Bei der empirischen Analyse des Miteinander-Sprechens werden viele weitere Unterschiede sichtbar, die im Folgenden anhand der neueren datenbasierten Forschung dargestellt werden. Mit Blick auf die Vermittlungsaspekte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht versuche ich, die aufgezeigten Spezifika mit interaktionalen Funktionen zu verbinden.

#### 3.1.2 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Während früher die Merkmale der gesprochenen Sprache als Abweichung von der Schriftnorm betrachtet wurden, versuchte man später, sie als eigenständige Form mit ihren spezifischen Normen zu erfassen (Betten 1977). De Saussure versteht die Sprache im „Cours de linguistique générale“ (Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft) wie folgt:

Sprache und Schrift sind zwei verschiedene Systeme von Zeichen; das letztere besteht nur zu dem Zweck, um das erstere darzustellen. Nicht die Verknüpfung von geschriebenem und gesprochenem Wort ist Gegenstand der Sprachwissenschaft, sondern nur das letztere, das gesprochene Wort allein ist ihr Objekt. (de Saussure 1967: 28; zitiert nach Hoffmann 1998: 8)

Deutlich wird, wie wichtig die Untersuchung des Mündlichen bei de Saussure ist, die lange Zeit – nicht zuletzt aufgrund mangelnder Aufnahme-Technik – vernachlässigt wurde.

Gesprochene Sprache wird als natürliche, alltägliche Kommunikation verstanden, die spontan, also ungeplant ist. So eine natürliche Kommunikation sollten auch die Lerner der Fremdsprache beherrschen. Deshalb es ist wichtig, mögliche Unterschiede zwischen den beiden Formen der Sprache kennenzulernen. Laut Fiehler et al. sind folgende Bedingungen für die Charakterisierung der gesprochenen Kommunikation entscheidend (Fiehler 2004: 56):

1. Kurzlebigkeit/Flüchtigkeit,
2. Zeitlichkeit,
3. Anzahl und Größe der Parteien,
4. Kopräsenz der Parteien und Gemeinsamkeit der Situation,
5. Wechselseitigkeit der Wahrnehmung,
6. Multimodalität der Verständigung,
7. Interaktivität,
8. Bezugspunkt der Kommunikation,
9. Institutionalität,
10. Verteilung der Verbalisierungs- und Thematisierungsrechte,
11. Vorformuliertheit von Beiträgen.

Diese Spezifika verdeutlichen, dass in der gesprochenen Kommunikation die Äußerungen in zeitlicher Abfolge ablaufen und zur gleichen Zeit rezipiert und verstanden werden. Diese Sprech-Einheiten erleben nur eine kurze Existenz in der Zeit und verschwinden sehr schnell. Der Begriff ‚Kommunikation‘ bezeichnet jedoch nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Elemente. Dabei beeinflussen sich beide Partner durch wechselseitige Äußerungen im Diskurs. Die folgende Tabelle stellt die Unterschiede zwischen den beiden Sprachsystemen Mündlichkeit und Schriftlichkeit überblicksmäßig dar (vgl. dazu auch Schwitalla 1994: 18ff):

|   | <b>Gesprochene Sprache</b>   | <b>Geschriebene Sprache</b>  |
|---|--|--|
| <b>Gesellschaftliche, kommunikative Bedingungen</b> | Face-to-Face-Kommunikation (räumlich-zeitliche Kopräsenz, Prosodie, Mimik und Gestik usw.)<br><br>Adressat ist oft situativ bekannt. | keine Face-to-Face-Kommunikation<br><br>Adressat ist meistens unbestimmt.                                |
| <b>Produktion und Rezeption</b>                     | Zeitdruck und Schnelligkeit bei der Produktion<br><br>Korrektur bleibt nicht verborgen.<br><br>flüchtig, Übertragung durch Schwallen | größere Planbarkeit des Textes<br><br>spurlose Korrektur<br><br>sichtbar auf einer dauerhaften Unterlage |
| <b>Ergebnisse für die Äußerungsproduktion</b>       | Durch die wechselseitige Beeinflussung der am Gespräch beteiligten Personen entsteht die Textbedeutung langsam.                      | Die Textbedeutung ist fertig und muss vom Leser entdeckt werden.   |

Tab. 6: Gesprochen- und geschriebensprachliche Unterschiede

Aus Tabelle 6 wird der Bedarf an spezifischen Fähigkeiten bei der mündlichen Kommunikation ersichtlich. Diese ausdrucks- und partnerbezogenen Kompetenzen ermöglichen es den Interagierenden, Äußerungen angemessen zu verstehen und adäquat auf sie zu reagieren. Schriftlichkeit bringt davon abweichende Rahmenbedingungen mit sich: So haben die Beteiligten mehr Zeit für ihre Formulierungen und sind in der Lage, ihre Einsichten, Intentionen und Meinungen schrittweise aufzubauen. In einem schriftlichen Text finden sich kaum Selbst-Korrekturen, da der Prozess des Schreibens wiederholbar ist, und somit Fehler korrigiert werden können, während dies beim simultanen Sprechen nicht möglich ist. Auf der anderen Seite hat die gesprochene Sprache eine längere Tradition als die geschriebene, sie ist schlichtweg früher entstanden (Dittmar 2002). Koch/Oesterreicher (1985) haben ein Modell für die Unter-

scheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit entwickelt, das weithin anerkannt ist (Dürscheid 2003). Dabei unterscheiden sie zwischen den beiden sprachlichen Systemen anhand des Mediums und der Konzeption. Man differenziert mit dem Begriff Medium den phonischen Code von dem grafischen, während der Begriff Konzeption sich auf die beiden Ausdrucksweisen – geschrieben und gesprochen – bezieht. Koch/Oesterreicher verstehen das Verhältnis von grafischem und phonischem Code als Dichotomie. Im Gegensatz dazu sehen sie das Gesprochene (Kommunikation der Nähe) und Geschriebene (Kommunikation der Distanz) als ein Kontinuum:

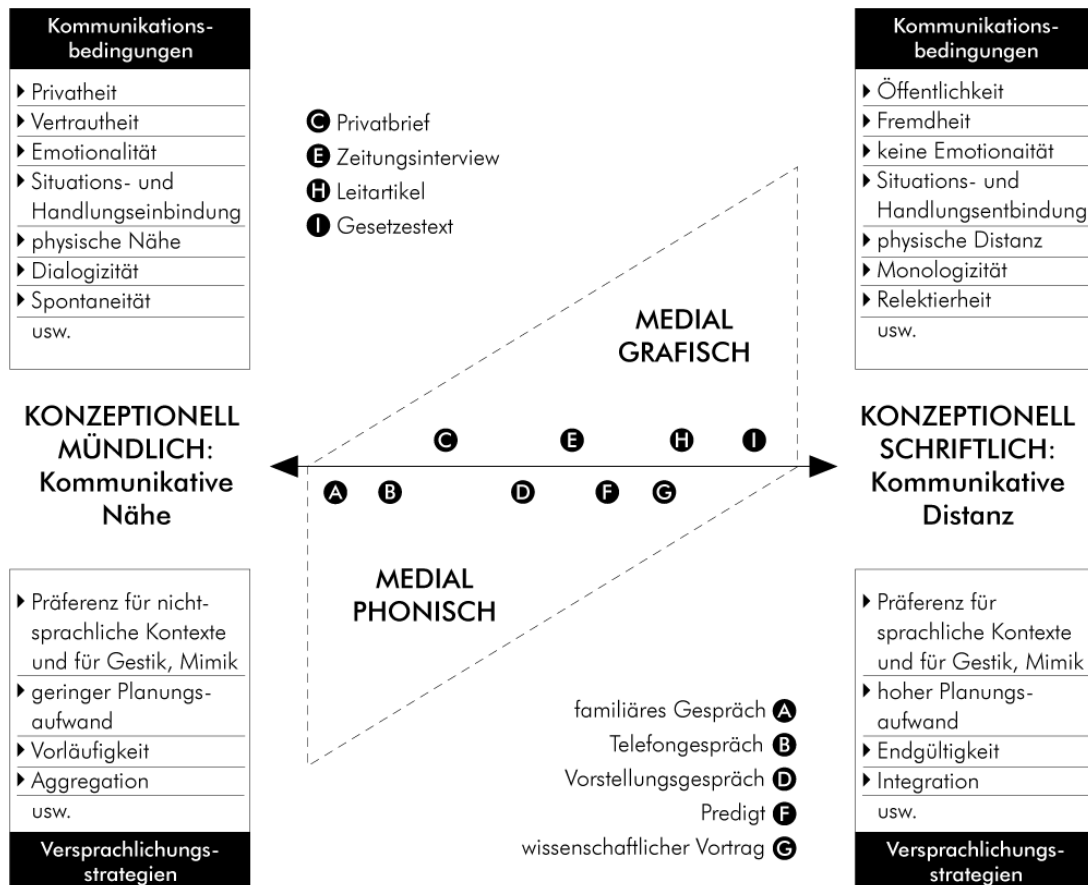


Abb. 2: Modell von Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Koch/Oesterreicher (1985)<sup>13</sup>

Die oben dargestellte Abbildung 2 illustriert, dass beispielsweise ein Privatbrief – obwohl medial grafisch – als der konzeptionellen Mündlichkeit näher stehend angesehen wird, als ein wissenschaftlicher Vortrag. Bei diesen Verortungen spielen viele Faktoren wie u. a. „die raumzeitliche Nähe der Kommunikation, die Vertrautheit der Kommunikationspartner, die Privatheit vs. Öffentlichkeit des Kommunikationsgeschehens“ (Dürscheid 2003: 38) eine Rol-

<sup>13</sup> s. Eller (2007)

le, mit deren Hilfe Ähnlichkeiten zwischen dem grafischen und phonischen Code entdeckt werden können.

In meiner Arbeit greife ich die mediale Dimension der „Nähe-Kommunikation“ in den Lehrwerkdialogen auf. Ich will untersuchen, ob und wie diese Kommunikationsformen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht vermittelt werden. Denn Fremdsprachenlerner erwerben ein Wissen darüber, Äußerungen in verschiedenen Situationen auszusprechen und zu verwenden, nicht aber darüber, wie man in diesen Situationen interagiert. In jedem Diskurs spielen nicht nur die verbalen Elemente der Sprache eine Rolle, sondern auch die nonverbalen. Mimik und Gestik leisten einen wichtigen Beitrag für die Interagierenden, um ihre Äußerungen zu verstehen und verständlich zu gestalten.

Im folgenden Abschnitt konzentriere ich mich auf die Eigenschaften der gesprochenen Sprache, die in neueren Arbeiten definitorisch für den Gegenstandsbereich genutzt werden.

#### **3.1.3 Charakteristika der gesprochenen Sprache**

In diesem Abschnitt werden die gesprochensprachlichen Eigenschaften geschildert, die die Grundlage für meine spätere Analyse der Lehrwerkdialoge bilden. Dazu stelle ich in der folgenden Liste anhand ausgewählter linguistischer Kategorien einige Merkmale des Mündlichen dar:

- Laute und Silbe: Dabei geht es um phonetische Aspekte wie Assimilation, Koartikulation, phonetische Versprecher, Laut(folgen)wiederholungen usw. und um Unterscheidungen zwischen Standardsprache und Dialekt (vgl. dazu auch Schwitalla 2003: 38ff).
- Prosodie: Eigenschaften wie z. B. Akzent, Intonationsverläufe, Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke, Pausen, prosodische Redewiedergaben, Stimmenvielfalt, Artikulationsweise, Klangfarbe sowie Emotionsmarker (vgl. dazu auch Schwitalla 2003: 56ff).
- Äußerungseinheit: Hier spielen Phänomene wie z. B. syntaktischer Abschluss, lexikalische Gliederungssignale, Pausen- und Verzögerungsphänomene sowie globale Intonationsbögen eine Rolle (vgl. dazu auch Schwitalla 2003: 83ff).
- Syntaktische Kategorien: In diesem Bereich werden Erscheinungen wie z. B. Satzlänge, Kurzformen und Ellipse erforscht (vgl. dazu auch Schwitalla 2003: 100ff).
- Lexik, Wortsemantik, Modalität: Einige Elemente der gesprochenen Sprache werden hier berücksichtigt wie z. B. mündliche lexikalische Alternative, lexikalische Regionalismen, empirische Unterschiede zur geschriebenen Sprache, Wortbildung, lexikalische Kategorien wie deiktische Ausdrücke und Modalpartikeln, semantische Prinzipien der Alltagsrede wie Vagheit und Metaphern, Interaktionsmodalität (vgl. dazu auch Schwitalla 2003: 149ff).



- Formulierungsverfahren: Die Formulierung einer Äußerung findet erst im Laufe des Sprechens statt. Dieser Bereich untersucht den Ablauf der Ausdrucksformulierung (vgl. dazu auch Schwitalla 2003: 172ff).

Nicht alle Charakteristika der gesprochenen Sprache können in dieser Arbeit behandelt werden. Für die Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Arbeit habe ich zwei Eigenschaften der gesprochenen Sprache ausgewählt: die Operator-Skopos-Struktur und die Prosodie. Die beiden für die Zwecke dieser Studie zu analysierenden Phänomene sind besonders geeignet, weil sie gut dokumentiert (Fiehler et al. 2004; Schwitalla 2003) und repräsentativ für die gesprochene Sprache sind. Sie sind sowohl wichtig für die Alltagskommunikation als auch für institutionsspezifische Interaktionen. Außerdem sind sie m. E. für den fremdsprachlichen Deutschunterricht bedeutsam, denn aus meiner Erfahrung haben die Fremdsprachenlerner viele Schwierigkeiten im Bereich der gesprochenen Sprache. Die Operator-Skopos-Struktur, die Prosodie und der Sprecherwechsel<sup>14</sup> sind Mittel der Klarifizierung, d.h., sie helfen den Hörern, das Gesagte abzugrenzen und erleichtern so das Verstehen und ermöglichen es, darauf zu reagieren. Solche Elemente sind für die Lerner einer Fremdsprache hilfreich und notwendig, denn die Bearbeitung der Information in der fremden Sprache verläuft anders als die der Muttersprache. Im Bereich der Prosodie haben Araber, meiner Erfahrung nach, viele Schwierigkeiten, deshalb muss der Prosodie eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Die in dieser Arbeit ausgewählten Eigenschaften der gesprochenen Sprache erfüllen Funktionen, die sich sowohl auf die Gestaltung der Äußerungsformen (Prosodie), als auch auf die Moderation des Interaktionsprozesses beziehen. Sie zeigen dem Hörer, in welchem Rahmen die Äußerung zu verstehen ist. Im folgenden Abschnitt wird die Prosodie genauer betrachtet.

#### 3.1.3.1 Prosodie

Eines der entscheidendsten Merkmale der gesprochenen Sprache ist die Prosodie, die sich mit der stimmlichen Gestaltung einzelner Silben einer Sprache bis zu größeren Äußerungseinheiten beschäftigt (Brown 2006). Selting (1995a: 11) versteht Prosodie

als Oberbegriff für diejenigen Aspekte der Rede, die sich aus dem Zusammenspiel der akustischen Parameter Grundfrequenz, Intensität und Dauer bzw. der auditiven Korrelate Tonhöhe, Lautheit und Länge in silbengroßen oder größeren Domänen ergeben. Hierunter fallen auditive Phänomene wie Intonation, d.h. der Tonhöhenverlauf der Segmente und Äußerungen in der Zeit, Lautstärke, Länge von Segmenten, Sprechgeschwindigkeit bzw. Tempo, Rhythmus und Pausen.

---

<sup>14</sup> Der Sprecherwechsel wird im Kapitel 3.2.3 berücksichtigt.

Diese lautlichen Erscheinungen der Sprache übernehmen wichtige Funktionen im Kommunikationsprozess, weshalb sie auch für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht relevant sind. So fordert Mi-Young (2008: 156), man solle

den Lerner darauf hinweisen, dass jede Sprache ihre eigene Rhythmik hat, Sprechpausen zur Determinierung des Sprachrhythmus wesentlich beitragen und man mithilfe einer angemessenen Sprachrhythmik seine Äußerungen dem Gesprächspartner in viel verständlicherer Form vermitteln kann.

Mi-Young weist nach, dass und wie prosodische Merkmale für den „kommunikativen“ Fremdsprachenunterricht nutzbar sind, besonders für die Niveaus A2 und B1. Die prosodischen Phänomene helfen zu ergründen, wie eine Äußerung anhand ihres Intonationsverlaufs verstanden werden kann. Besonders am Ende der Äußerung spielt dies eine Rolle, wie z. B. bei „Er geht schwimmen“: Geht die Intonation am Ende der Äußerung nach oben, handelt es sich um eine Frage, geht sie aber nach unten, ist es eine Behauptung. Ohne genaue Interpretation prosodischer Merkmale einer Sprache ist das Verstehen von Äußerungen äußerst schwierig, wenn nicht sogar unmöglich (Selting 1995a). Deshalb ist es m. E. erforderlich, dieses Thema im Fremdsprachenunterricht zu behandeln. Dazu bieten sich verschiedene Modelle an. Schwitalla bestimmt in seinem Grundlagenwerk „Gesprochenes Deutsch“ sechs Kategorien der Prosodie, die ich in meiner Arbeit berücksichtigen werde (Schwitalla 2003: 56 ff.):

- Akzent und Rhythmus,
- Tonhöhe (Unterkategorien: Tonhöhenrichtung, -verlauf, -bandbreite),
- Lautstärke,
- Sprechgeschwindigkeit,
- Pausen.

Diese Charakterisierungen prosodischer Qualität besitzen ganz bestimmte Funktionen in Gesprächen. Sie werden im Folgenden einzeln erläutert.

#### 3.1.3.1.1 Kategorien der Prosodie

##### 3.1.3.1.1.1 Der Akzent

Jede Silbe wird unterschiedlich betont; diese Betonung wird als Akzent bezeichnet. Ihn kann man als

[...] Hervorhebung einer bestimmten Silbe gegenüber den anderen Silben eines Wortes – im Sinne von Wortakzent bzw. lexikalischem Akzent – verstehen. Daneben tritt die Hervorhebung einer betonten Silbe im Sinne von Satzakzent. Die betonte Silbe ist meist bezüglich verschiedener phonetischer Parameter ausgezeichnet. So erfolgt mit Betonung normalerweise eine Änderung der

Grundfrequenz, der Lautstärke, der Dauer und teilweise auch der Artikulationsgenauigkeit. (Pompino-Marshall 2003: 245)

Bei vokalen Hervorhebungen wird zwischen zwei Akzenten unterschieden: Wortakzent und Satzakzent. Der Wortakzent bezeichnet die Hervorhebung einer Silbe in einem Wort, wobei jedes Wort seinen eigenen Akzent hat. Der Satzakzent hingegen ist die Markierung der „Redeteile, die als informativ wichtig gekennzeichnet werden sollen (das Rhema)“ (Schwitalla 2003: 57). Tabelle 7 zeigt einige Funktionen des Akzentes in der Interaktion:

| <b>prosodisches Mittel</b>                                       | <b>Funktionen, z. B.:</b>  |
|--|--|
| Primärakzent   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hervorhebung eines Wortes/Wortteils/wichtiger Information</li> <li>- Thematisierung des Redegegenstandes</li> <li>- Markierung des rhematischen Bereiches einer Äußerung</li> </ul> |
| Akzent auf finitem Verb  | Hervorhebung der Tatsächlichkeit der damit bezeichneten Handlung   |
| Emphaseakzent (Dehnung/weite Intonationsbandbreite)              | Ausdruck von Emotion, Wertung, Emphase, Eindringlichkeit (z. B. Vorwurfsfrage/ Begründungsfrage, ironische/nicht-ironische Bestätigung)  |
| starke Akzentuierung auf hoher/tiefer Tonebene                   | Kontextualisierung von Äußerungseinheiten als etwas, was nicht zu ihren Erwartungen passt, wie z. B. „WAS?“ als erstaunte Nachfrage  |
| Akzentverdichtung (fast jede Silbe wird gedehnt und akzentuiert) | Produktion emphatischer Verstärkung von Wertungen  |
| Akzent mit rhythmischem Sprechen                                 | Verständnissicherung, Eindringlichkeit, Gemeinsamkeit demonstrieren  |

Tab. 7: Einige Funktionen der Akzente in Gesprächen<sup>15</sup>

In Tabelle 7 wird deutlich, welche Funktionen die Akzentuierung im Gespräch erfüllt: Die Akzente zeigen an, was in der Äußerung eines Sprechers für ihn wichtig ist. Werden die Ak-

<sup>15</sup> nach Schwitalla 2003: 56ff.

zente falsch gesetzt, wird das Verständnis der Äußerung schwieriger. Solche Funktionen sind deshalb für die Lerner im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht wichtig, weil die Akzente den Fremdsprachlern bei der Realisierung ihrer Äußerungsintentionen helfen.

### 3.1.3.1.1.2 Intonationsverläufe

Akzente sind bedeutsam bei der Ausbildung von Sprechmelodien, da sie „Träger und auch Wendepunkte von globalen Tonhöhenverläufen“ (Schwitalla 2003: 66) sind. Mit anderen Worten:

Mit Intonation bezeichnen wir den Verlauf der Sprechmelodie über die Äußerung hinweg. Das physikalische Korrelat der Tonhöhe (engl. pitch) ist die Grundfrequenz ( $f_0$ ) der stimmhaften Abschnitte des akustischen Signals, die den Zeitverlauf des periodischen Schließens der schwingenden Stimmlippen widerspiegelt. (Pompino-Marshall 2003: 246)

Die globalen Tonhöhenverläufe werden in fünf stimmlichen Bewegungen realisiert: tief fallend, leicht fallend, gleichbleibend, leicht steigend, stark steigend.

Intonationen ändern die Struktur der Intentions- bzw. Bedeutungskonstruktion.

Intonation is not automatic. The speaker is free to use one or another available pattern and combinations of patterns to convey a certain structure. He/She may turn the intonation structure into a vehicle for his/her message. The structure itself is part of the message. Exactly how and to what extent discourse intonation is used, depends on the individual speaker and his or her style as well as the situation. (Halford 1994a: 86)

Ihre Funktionen in der Interaktion sind nicht zu unterschätzen: Mit einer fallenden Intonation signalisiert der Sprecher z. B. im Deutschen das Ende seines Redebeitrages. Deshalb bin ich der Meinung, dass solche Konventionen des adressatenbezogenen Relevantmachens beim Sprechen im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden sollten. In der nächsten Tabelle werden einige Hauptfunktionen der Intonationsgestaltung dargestellt (vgl. Schwitalla 2003).

| <b>prosodisches Mittel</b> | <b>Funktionen, z. B.:</b>   |
|----------------------------|---|
| tiefes Tonhöhenregister    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Markierung der Nebensächlichkeit</li> <li>- etwas herabspielen</li> <li>- dispräferierte Sprechhandlungen</li> </ul> |
| hohes Tonhöhenregister     | Dringlichkeit/Wichtigkeit   |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| steigende Intonation        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unabgeschlossenheit/Wichtigkeit</li> <li>- Interaktion soll weitergehen</li> <li>- Fragen mit neuem thematischen Fokus</li> <li>- Schlussfolgerung als Frage</li> <li>- Vergewisserungsfrage</li> </ul> |
| fallende Intonation         | Ende von Redeeinheiten   |
| hohe finale Töne            | für Echo- und Vorläuferfragen  |
| tiefe finale Töne           | für Aussagesätze   |
| plötzliche Tonhöhen sprünge | Ausdruck von Erstaunen, Erschrecken, negativen Bewertungen u. a.   |

Tab. 8: Einige Funktionen der Intonationsverläufe in den Gesprächen<sup>16</sup>

Der Intonationsverlauf beeinflusst die Interaktion, wie es in Tab. 8 deutlich gemacht wird. Wenn der Gesprächspartner nicht erkennen kann, wann die Äußerung des anderen zu Ende ist, kann dies zu Missverständnissen bei der Übernahme des Rederechts bzw. beim Sprecherwechsel führen. Daher ist es von großer Bedeutung, die deutschen Intonationsverläufe im Fremdsprachenunterricht darzustellen und von den Lernenden üben zu lassen.

### 3.1.3.1.1.3 Sprechgeschwindigkeit

Auch schnelles bzw. langsames Sprechen hat bestimmte Funktionen in der Interaktion. Es wird hinsichtlich der Durchschnittsgeschwindigkeit eines Sprechers beurteilt, da nur Veränderungen gegenüber der Normalgeschwindigkeit bedeutungstragend sein können (z. B. „normal“ sprechen, dann langsamer/schneller sprechen, dann wieder „normal“). Eine der wichtigsten Funktionen des schnellen Sprechens am Ende eines Beitrags ist z. B., das Rederecht zu behalten. In der folgenden Tabelle werden wichtige Funktionen der Sprechgeschwindigkeit bei Gesprächen verdeutlicht (vgl. Schwitalla 2003).

<sup>16</sup> nach Schwitalla 2003: 66ff

| <b>prosodisches Mittel</b>               | <b>Funktionen, z. B.:</b>  |
|--|--|
| schnelles Sprechen                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sichern des Rederechts</li> <li>- Behalten der Sprecherrolle</li> <li>- Einführung neuer Themen</li> </ul>                                    |
| schnelles Sprechen (mit leiserer Stimme) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einschübe</li> <li>- Selbstkorrekturen</li> <li>- nachgeschobene Hintergrundinformationen</li> <li>- zusammenfassende Beendigungen</li> </ul> |
| langsames Sprechen                       | Markierung zentraler Inhalte   |

Tab. 9: Einige Funktionen der Sprechgeschwindigkeit in den Interaktionen<sup>17</sup>

Gerade in Konfliktsituationen ist es wichtig zu wissen, wie man das Rederecht gewinnen kann (nämlich u. a. durch das schnelle Sprechen am Äußerungsende). Solche Kompetenzen brauchen auch die Lernenden der deutschen Sprache. Deshalb sollten die Funktionen solcher prosodischen Phänomene im Fremdsprache-Unterricht klar dargestellt werden.

#### 3.1.3.1.1.4 Lautstärke

Lautes sowie auch leises Sprechen verhalten sich ähnlich dichotom wie schnelles und langsames Sprechen. Sie werden anhand von Veränderungen gegenüber der Normallautstärke eines Sprechers evaluiert. Beide erfüllen bestimmte Funktionen in der Interaktion, z. B. dient eine verringerte Sprechlautstärke der Abschwächung von Kritik. Heikle sowie Tabuthemen werden mit dem leisen Sprechen als brisant markiert, und leise Hörerkommentare werden markiert als keine Unterbrechung (vgl. Selting 1995: 208ff).

Lautes Sprechen wird im Gegensatz dazu verwendet, um das Rederecht zu erkämpfen, insbesondere wenn es mit einer höheren Tonhöhe kombiniert wird (s. Schwitalla 75). Der Unterbrechende versucht lauter, höher und manchmal auch langsamer zu sprechen, im Gegensatz zu dem Unterbrochenen, der nur laut spricht (s. auch dazu Selting 1995: 215ff; Schwitalla 2003: 75). Wenn man ein neues Thema anfängt, wird das laufende Thema leiser und das neue

<sup>17</sup> nach Schwitalla 2003: 72ff.

lauter gesprochen. Zunächst fasst die folgende Tabelle einige dieser Funktionen zusammen (vgl. Schwitalla 2003).

| <b>prosodisches Mittel</b> | <b>Funktionen, z. B.:</b>   |
|----------------------------|---|
| leises Sprechen            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verminderung der kritischen Bemerkungen an andere Personen</li> <li>- Entschärfung der Tabuthemen</li> <li>- Äußerung nicht-unterbrechender Hörerbemerkungen</li> <li>- Beendigung eines laufenden Themas</li> </ul> |
| lautes Sprechen            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterbrechung des laufenden Redebeitrags</li> <li>- Verlangen des Rederechts (mit höherer Tonhöhe)</li> <li>- Beginn eines neuen Themas</li> </ul>   |

Tab. 10: einige Funktionen der Lautstärke in Gesprächen<sup>18</sup>

Prosodische Phänomene können zu bestimmten Interaktionszwecken kombiniert auftreten: Zum Beispiel wird der Wunsch, das Rederecht zu übernehmen, mit lautem Sprechen und u.a. einer höheren Tonhöhe angezeigt.

### 3.1.3.1.1.5 Pausen

Es gibt zwei Arten von Pausen: Die gefüllten Pausen wie z. B. „äh“, „öh“ und die stillen Pausen. Gefüllte Pausen weisen u. a. darauf hin, dass der Sprecher die Sprecherrolle behalten will (vgl. Schwitalla 2003). Unter gefüllten Pausen verstehe ich auch Pausen, die mit Lachen gefüllt sind.

Eine zweite Unterscheidung differenziert zwischen Pausen, die eine Äußerungseinheit unterbrechen (Haltepause), und solchen, die nach Äußerungseinheiten entstehen (Auslaufpause) (vgl. Schwitalla 2003). Haltepausen finden sich innerhalb der Äußerungseinheit und werden durch „Glottalverschluß über die Pause hinweg und durch Assimilation des wiederaufnehmenden Elements nach der Pause an den letzten Laut davor gekennzeichnet“ (Auer/Selting 2001: 1124). Wenn der Sprecher seinen Beitrag anfängt und dann eine Pause setzt, dann betrachte ich diese als Haltepause. Unter Haltepausen verstehe ich auch gefüllte Pausen, die

<sup>18</sup> nach Schwitalla 2003: 75f.

eine Äußerung unterbrechen. Die folgende Tabelle stellt einige Funktionen verschiedener Arten von Pausen vor.

| <b>prosodisches Mittel</b> | <b>Funktionen, z. B.:</b>  |
|----------------------------|--|
| gefüllte Pausen            | <ul style="list-style-type: none"><li>- Beibehaltung des Rederechts</li><li>- unwilliges/vorsichtiges Sprechen</li><li>- beim Suchen der richtigen Wörter</li><li>- Schaffen spannungsvoller Verzögerungen vor einer wichtigen Information</li></ul> |
| Haltepause                 | <ul style="list-style-type: none"><li>- Vorbringen unangenehmer, dispräferierter Themen</li><li>- vor Kritik</li><li>- beim Widersprechen</li><li>- bei Nicht-Zustimmung</li><li>- beim offenen Ablehnen</li></ul>                                   |

Tab. 11: Einige Funktionen der Pausen in den Gesprächen<sup>19</sup>

Pausen sind ein wichtiges Instrument, um die gesprochen sprachlichen Einheiten klar zu strukturieren und abzugrenzen. Deutliche Strukturierung und Abgrenzung sind für fremdsprachliche Lerner relevant, denn bei interkulturellen Situationen müssen sie über das Wissen verfügen, ihre eigenen Äußerungen zu strukturieren und die Strukturierungen des anderen zu verstehen.

#### 3.1.3.1.2 Zusammenfassung

Wie die letzten Abschnitte gezeigt haben, erfüllen die prosodischen Phänomene wichtige Funktionen in der Interaktion. Mit Hilfe der Prosodie (z. B. durch Pausen und Akzente) grenzen Sprecher das Wichtige vom Unwichtigen in ihren Äußerungen ab. Deshalb zählt sie zu den Klarifizierungsinstrumenten, die auch für die Vermittlung der Fremdsprache relevant sind, weil die Fremdsprachenlerner anders mit der Fremdsprache umgehen als die Muttersprachler (Selting 1988: 30). Aus diesem Grund ist es m. E. von großer Bedeutung, solche Phänomene im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu vermitteln. Sie können für die Lerner zur Organisation und Förderung von Dialogizität sehr nützlich sein.

---

<sup>19</sup> nach Schwitalla 2003: 76ff.



Im Analyseteil (Kapitel 5) werde ich die Berücksichtigung prosodischer Elemente in den Lehrwerkdialogen und -übungen untersuchen. Ich werde die Annahme prüfen, dass diese nicht in Lehrwerken erscheinen und ihre Funktionen nicht erklärt werden.

Im folgenden Abschnitt stelle ich die zweite Eigenschaft der gesprochenen Sprache vor, auf die ich mich in meiner Arbeit konzentriere: die Operator-Skopus-Struktur.

### 3.1.3.2 Operator-Skopus-Struktur

Trotz ihrer wichtigen, äusserungsstrukturierenden Funktionen wird die Operator-Skopus-Struktur in der Literatur kaum beachtet. Erstmals setzte sich die Publikation „Eigenschaften gesprochener Sprache“ von Fiehler et al. (2004) mit diesem Phänomen in der Linguistik ausführlich auseinander, die als Produkt eines mehrjährigen Forschungsprozesses des Instituts für Deutsche Sprache (IDS) erschienen ist<sup>20</sup>. Die Operatoren werden aber in vielen anderen Bereichen der Linguistik berücksichtigt.

Viele der als Operatoren auftretenden sprachlichen Elemente gehören in der Grammatikschreibung zu den eher sperrigen und problematischen Erscheinungen. In grammatischen Gesamtdarstellungen wurde ihnen oft nur ein marginaler Platz eingeräumt. (Fiehler 2004: 253)

Die neuen Erkenntnisse im Bereich der Gesprochene-Sprache-Forschung und der Gesprächsanalyse haben dazu geführt, dass die Aufmerksamkeit auf Phänomene in der gesprochenen Sprache bzw. in mündlichen Gesprächen gelenkt wird, wie beispielsweise auf Gliederungssignale, discourse markers und Sprechhandlungsaugmente. Einige Operatoren werden auch mit solchen Gliederungsfunktionen belegt.

Die Operator-Skopus-Struktur ist wegen ihrer Verwendungshäufigkeit in der mündlichen Kommunikation eine wichtige Eigenschaft der gesprochenen Sprache (Fiehler et al. 2004: 463), obwohl sie auch in der schriftlichen Form der deutschen Sprache Anwendung findet.

Ausgangspunkt definitorischer Überlegungen ist, dass wichtige Merkmale der gesprochenen Sprache ihre Flüchtigkeit und das Produzieren sprachlicher Einheiten in zeitlicher Abfolge sind. Dabei versuchen Rezipienten, die Reihenfolge der geäußerten Einheiten zu ordnen, um sie zu verstehen. Dazu bieten die Operatoren Hilfestellungen, indem sie z. B. nachfolgende Äußerungsteile „rahmen“. Sie tragen also die funktionale Aufgabe, andere Äußerungsteile zu verdeutlichen.

Insgesamt haben sie also segmentierende, gesprächsorganisierende, semantisch relationierende, einstellungs- bzw. gefühlsausdrückende und beziehungsgestal-

---

<sup>20</sup> In den neuen Duden-Versionen ab 2006 wird dieses Phänomen kurz behandelt, ebenso in Schwitalla (2003).

tende Funktionen. Sie sind ein veritables Spezifikum der gesprochen Sprache.  
(Schwitalla 2003: 148)

Als eine weitere Funktion des Operators zeigt sich seine Gerichtetheit: Er stellt unter anderem eine Beziehung zwischen dem Skopus und dem vorausgehenden Text her. Diese Beziehung wird als „eine konnektierende Funktion des Operators“ (Fiehler 2004: 279) verstanden. Die folgenden Funktionen von Operatoren hat Schwitalla (2003: 148) bestimmt:

- Ausdrücken von Gefühlen und Einstellungen,
- Erhöhung des illokutiven Potenzials der eigenen Äußerung oder Forderung der Aufmerksamkeit,
- semantischer Bezug der folgenden Äußerung auf die vorhergehende,
- Zusammenfassung der kommenden Äußerung und ein Erwartungsentwurf für den Hörer,
- Abschwächung der Gesichtsbedrohung,
- Gliederung der Rede.

Solche spezifisch gesprochen sprachlichen Strukturierungsmittel und ihre klarifizierenden Funktionen sind von besonderer Wichtigkeit in interkulturellen Kommunikationssituationen zwischen Mutter- und Fremdsprachensprechern. Aus diesem Grund sollten sie im fremdsprachlichen Deutschunterricht vermittelt und erworben werden.

#### 3.1.3.2.1 Struktur des Operator-Skopus

Die Operator-Skopus-Struktur ist eine sprachliche Einheit, die aus zwei Teilen besteht:

Unter einer Operator-Skopus-Struktur verstehen wir eine spezifische sprachliche Einheit, die durch eine interne Zweigliedrigkeit gekennzeichnet ist, wobei der erste Teil, der Operator, als Verstehensanweisung für den nachfolgenden Teil, den Skopus, fungiert. (Fiehler 2004: 241)

Operatoren sind kleine gesprochen sprachliche Elemente, die in der Regel vor die eigentliche Äußerung gesetzt werden und vorhergehende Äußerungen mit der nachfolgenden semantisch-pragmatisch verbinden (Schwitalla 2003: 147). Sie bieten dem Hörer eine Verstehensanweisung bezüglich der Intentionen des Sprechers, und weisen verschiedene syntaktische Formen auf: Sie können „aus Konjunktionen, Interjektionen, Adverbien, Konjunkionaladverbien, festen Wortverbindung, Anredeformen, Imperativen und sogar Sätzen“ (Fiehler 2004: 148) bestehen. Im Folgenden fasse ich einige Bestimmungsmerkmale der Operator-Skopus-Struktur zusammen (vgl. Fiehler 2004: 242ff):

1. Der Operator gibt eine Verstehensanweisung für den Skopus.

Die erste Äußerung liefert eine Anleitung, wie die nachfolgende Äußerung zu verstehen ist, zum Beispiel: „**sag mal** (.) weißt du eigentlich was aus KLAUS geworden ist?“ (Dialog 47, Zeilen 1–2)<sup>21</sup>. In diesem Beispiel leitet der Sprecher seine Aussage mit einem Operator („sag mal“) ein. Dies lässt uns den Skopus („weißt du eigentlich, was aus Klaus geworden ist“) als eine Frage erwarten, bevor die Äußerung des Skopus beginnt. So macht der Operator den Skopus erwartbar.

2. Im prototypischen Fall ist der Operator dem Skopus vorangestellt.

Wie wir im letzten Beispiel gesehen haben, steht der Operator vor dem Skopus („**sag mal** (.) weißt du eigentlich was aus KLAUS geworden ist?“). In wenigen Fällen wird er jedoch nachgestellt, so in „question tags“ wie „herr MÜHLbeck hat doch gestern verSUcht mir MITzuteilen dass unsere kalkula↑TION nicht in ordnung ist. **nicht wahr**“ (Dialog Nr. 73, Zeilen 33–36) oder in der Äußerung des Skopus eingesetzt wie z. B. bei „ich könnte **also**: (.) den GANzen Juli .h UND den ganzen auGUST“ (Dialog Nr. 71, Zeilen 33–35).

3. Operator und Skopus bilden eine zweigliedrige Struktur.

Die Zweigliedrigkeit der Struktur wird durch semantische, prosodische bzw. syntaktische Phänomene erzeugt, die ich in Abschnitt 3.1.3.2.3 näher betrachten werde. Der Operator unterbricht den Fluss des Diskurses und ist nicht in der nachfolgenden Äußerung (Skopus) integriert. Er bildet aber keine selbstständige Einheit.

4. Der Operator hat Projektionskraft.

Er eröffnet eine Leerstelle und fordert eine Ergänzung. Im Beispiel „**sag mal** (.) weißt du eigentlich was aus KLAUS geworden ist?“, sagt der Operator („sag mal“) uns, dass in der Nachfolgeräußerung eine Frage gestellt wird. Wenn die Äußerung unseren Erwartungen nicht entspricht, dann handelt es sich um keine Operator-Skopus-Struktur. Kommt beispielsweise nach der gesprochen-sprachlichen Einheit „kurz gesagt“ eine lange Erklärung, dann wäre dies inkohärent, und deswegen wird „kurz gesagt“ nicht als Operator betrachtet.

5. Der Skopus ist jeweils eine potenziell selbstständige interaktive Einheit.

Er muss also eine selbstständige Einheit aufweisen und darf nicht mit dem Operator syntaktisch verbunden sein, wie es z. B. bei der Verbindung eines Haupt- und eines

---

<sup>21</sup> Siehe Anhang F.

Nebensatzes durch den Konnektor „dass“ der Fall ist, wenn das Verb an letzter Stelle im Nebensatzes steht. In solchen Fällen weist der Skopus keine Selbständigkeit auf.

6. Operatoren zeichnen sich durch Kürze aus, haben die Eigenschaften fester Wendungen (Lexikalisierungen) oder sind formelhaft.

Der Operator kann keine vollständige Äußerung sein, da sonst die Binarität gestört wäre (siehe oben Punkt 3). Ist der Operator eine vollständige Äußerung, wird er als eine eigenständige Einheit verstanden und nicht als Teil einer gesprochensprachlichen Einheit.

### 3.1.3.2.2 Begriffsbestimmung und Erscheinungsformen von Operatoren

Der Begriff „Operator“ wird in dieser Arbeit nur verwendet, wenn die gesprochensprachliche Einheit die Eigenschaften des Operators in der Operator-Skopus-Struktur aufweist.

Operatoren treten als Einzellexem auf, wie z. B. „aber“, „sicher“ oder als Wortgruppe. Letztere werden in zwei Kategorien geteilt: „mit“ oder „ohne Verb“. Als Beispiel für die Wortgruppen ohne Verb sind Wörter wie „kurz und gut“ oder „mit anderen Worten“ zu nennen. Die Wortgruppen mit Verb werden erneut in zwei Gruppen unterteilt: finit wie z. B. „ich meine“, „ich finde“ oder nicht finit wie z. B. „ehrlich gesagt“, „nebenbei bemerkt“.

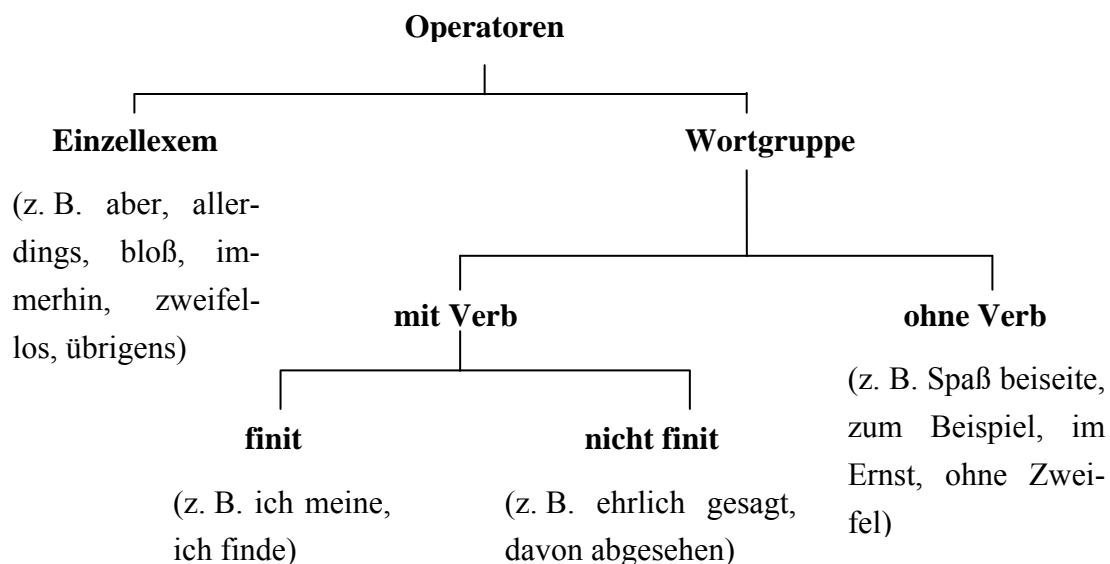


Abb. 3: Klassifizierung der Operatoren (nach Fiehler et al. 2004: 252)

### 3.1.3.2.3 Charakteristika der Operator-Skopus-Struktur

Die Operator-Skopus-Struktur ist zweiteilig. Topologisch betrachtet ist sie im Vor-Vorfeld<sup>22</sup> anzusiedeln (vgl. Schwitalla 2003; Fiehler et al. 2004). Der Skopus kommt als eine selbstständige Einheit vor. In folgenden Abschnitten stelle ich Merkmale und Funktionen des Gebrauchs dieser Struktur dar (vgl. dazu auch Fiehler 2004).

#### 3.1.3.2.3.1 Klassifikation der Verstehensanweisung von Operatoren

Es wird zwischen vier Arten von Verstehensanweisungen unterschieden (vgl. Fiehler et al. 2004: 261ff):

1. Der Operator verdeutlicht dem Hörer, welcher Typ von Sprechhandlung mit der Äußerung in seinem Skopus vollzogen wird.

In dieser Gruppe von Operatoren verdeutlicht der Operator den Handlungstyp (siehe Kapitel 1.1.1) im Skopus explizit oder implizit (vgl. Fiehler et al. 2004: 262). Die explizite Verdeutlichung erfolgt, indem der Operatorausdruck mit dem Handlungstypen assoziiert wird, z. B. „Frage: Kannst du schon eine halbe Stunde früher kommen?“. Anders verhält es sich mit dem folgenden Beispiel: „sag mal (.) weißt du eigentlich was aus KLAUS geworden ist?“ (Dialog 47, Zeilen 1–2). Hier kündigt der Operator „sag mal“ die Handlung ‚Frage‘ an. Eine Frage könnte auch implizit benannt werden, wie es im Fall des Operators „sag mal“ vorliegt, der eine Aufforderung ankündigt, die Teil einer jeden Fragehandlung ist.

2. Der Operator signalisiert dem Hörer den mentalen Status, den die Äußerung in seinem Skopus für den Sprecher hat.

Diese Klasse von Operatoren verdeutlicht, ob die Äußerung „eine Meinung, eine Idee, eine (Ein-)Schätzung, ein Wissen, ein Glauben, eine Hoffnung, ein Wunsch, eine Präferenz, ein Gefühl usw. des Sprechers“ (Fiehler 2004: 263) ist. Erklärt der Sprecher diesen mentalen Status nicht, müsste der Hörer ihn aus anderen Kontextualisierungen erschließen. Dieser Status wird normalerweise explizit benannt. Zum Beispiel expliziert „ich meine“ u. a. eine Meinung.

3. Der Operator verdeutlicht dem Hörer den kommunikativen Status, den der Sprecher der Äußerung im Skopus des Operators zuschreibt.

Durch diese Gruppe von Operatoren verdeutlicht der Sprecher, welche Qualität die Äußerung im Skopus hat. Im kommunikativen Status unterscheidet man zwischen den vier Charakteri-

---

<sup>22</sup> Dieser topologische Begriff meint alles „was links vom Vorfeld steht, ohne dass es sich dabei um ein gleichrangiges Stellungsfeld handeln muss – drastisch-bildlich gesprochen: ein topologischer Vorhof für diejenigen Satzteile, die nicht regulär in das Feldermodell integriert sind“ (Boettcher 2009: 17).

sierungen der „Geltung, der Relevanz, der Offenheit und der Modalität“ (Fiehler 2004: 265 ff.):

- Die erste Gruppe von Operatoren stellt die Verstehensanweisung bezüglich der Geltung der Äußerung im Skopus dar. Diese Geltung bezieht sich auf die Sicherheit und die Wahrheit der Äußerung. Als Beispiel dazu führt Fiehler et al. (2004: 265) Folgendes an: „Ehrlich, ich habe deine Brille nicht versteckt“. „Ehrlich“ will die nachfolgende Äußerung als wahrheitsbezogen, wahrhaftig verstanden wissen.
- Die zweite Charakterisierung signalisiert den kommunikativen Status in Bezug auf die Relevanz der Äußerung im Skopus. Dazu gehören Operatoren wie z. B. „wichtig“, „vor allem“.
- Die dritte Gruppe der statusbezogenen Operatoren zeigt dem Sprecher die Äußerung im Skopus bezüglich der Offenheit wie z. B. „ehrlich“, „offen gesagt“.
- Die vierte Klasse von Operatoren veranschaulicht den kommunikativen Status der Äußerung im Skopus hinsichtlich der Modalität wie z. B. die Operatoren „im Ernst“, „Spaß beiseite“.

4. Der Operator signalisiert dem Hörer, welche Relationen bzw. Zusammenhänge zwischen der Äußerung im Skopus und vorausgehenden Äußerungen im Diskurs bestehen.

Hierbei handelt es sich um die umfangreichste Klasse von Operatoren. Sie verdeutlichen die Beziehung zwischen der Äußerung im Skopus und den anderen Äußerungen im Gespräch. Man unterscheidet hier zwischen Operatoren, die Aspekte der Gesprächsorganisation explizieren, wie z. B. „vorweg gesagt“ (Verstehensanleitung zur Positionierung und Abfolge von Äußerungen) und „erstens, zweitens“ (Verstehensanweisung zur Anordnung und Gliederung) sowie Operatoren, die inhaltlich-funktionale Beziehungen zwischen Äußerungen verdeutlichen, wie z. B. „trotzdem“ (Verstehenshinweis auf Gegensatz), „wie gesagt“ (Verstehensanweisung für Wiederholung) und „weil“ (Verstehensanweisung für Begründung).

Diese funktionale Beschreibung verdeutlicht, dass der Einsatz der Operator-Skopus-Struktur ein wichtiges Hilfsmittel darstellt, um mögliche Verstehensprobleme zu bearbeiten, was ihn wiederum auch für interkulturelle Kommunikation bedeutsam macht.

#### 3.1.3.2.3.2 Die Position des Operators

Wie wir gesehen haben, kann der Operator in verschiedenen Stellungen auftauchen (siehe Abschnitt 3.1.3.2.1). Am häufigsten steht er vor der Äußerung des Skopus, selten an seinem Ende, und noch seltener wird er im Skopus eingeschlossen. Jedoch sollte er in allen Fällen die konstitutive Zweigliedrigkeit aufweisen. So gibt es eine Gruppe von Operatoren, die ausschließlich vor der Äußerung des Skopus auftreten wie z. B. der Konjunktork „weil“. Wenn die

Äußerung nach „weil“ eine Verbzweitstellung aufweist, dann handelt es sich um einen Operator. Steht das Verb am Ende der Äußerung, dann ist „weil“ kein Operator, weil keine Zweigliedrigkeit vorliegt. Folgendes Beispiel soll die Unterscheidung verdeutlichen:

(1) weil er sagt die Wahrheit

(2) weil er die Wahrheit sagt

In (1) ist der Operator „weil“ nicht in der Äußerung des Skopus integriert, und die Äußerung nach „weil“ ist syntaktisch vollständig. Diese Faktoren zeigen die Zweigliedrigkeit der gesamten Struktur. Im Gegensatz dazu ist „weil“ in (2) kein Operator, denn es ist in der nachstehenden Äußerung integriert – hier fehlt die Zweigliedrigkeit.

Ich will zunächst die Position des Operators anhand der folgenden schriftsprachlichen Beispiele erklären (vgl. Fiehler et al. 2004: 272).

(a) Ehrlich gesagt, der Film interessiert mich gar nicht.

(b) Der Film interessiert mich gar nicht, ehrlich gesagt.

(c) Ehrlich gesagt interessiert mich der Film gar nicht.

(d) Der Film interessiert mich, ehrlich gesagt, gar nicht.

(e) Der Film interessiert mich ehrlich gesagt gar nicht.

(f) Der Film, ehrlich gesagt, interessiert mich gar nicht.

In den Beispieläußerungen taucht der Operator „ehrlich gesagt“ in verschiedenen Stellungen auf. In (a) und (b) erscheint der prototypische Fall des Operators (vor dem Skopus). Nur in (c) ist keine Zweigliedrigkeit erkennbar, denn der Operator ist Teil der nachfolgenden Äußerung. In (a) ist diese durch das Komma und die Vollständigkeit der Äußerung im Skopus zu erkennen. Dies ist auch der Fall in (b), nur ist der Operator hier nachgestellt.

In den letzten drei Beispielen (d), (e) und (f) ist der Operator in der Äußerung des Skopus insertiert. Deshalb reicht in diesen Fällen die syntaktische Struktur alleine nicht, um zu entscheiden, ob es sich in solchen Fällen um eine Operator-Skopus-Struktur handelt oder nicht. Man braucht prosodische Markierungen, um die geforderte Zweigliedrigkeit zu erkennen (siehe Abschnitt 3.1.3.2.3.4). Im oben dargestellten Beispiel wird diese Markierung durch die Kommas hervorgehoben. Diese Hervorhebung zeigt, dass der Operator nicht in der Äußerung des Skopus integriert ist. Dies können wir in (d) und (f) erkennen. Daraus resultiert, dass „ehrlich gesagt“ in diesem Beispiel ein Operator ist, im Gegensatz zu (e), wo die gesamte Äußerung keine Operator-Skopus-Struktur aufweist.

### 3.1.3.2.3.3 Formale Eigenschaften von Operatoren

#### a. Kürze

Wie wir gesehen haben, ist die Kürze ein Charakteristikum des Operators. Unter Operatoren befinden sich sprachliche Einheiten wie „Nomen und Nominalisierungen“ und auch Verba dicendi bzw. sentiendi.

#### b. Formelhaftigkeit

Fiehler et al. (2004: 284) haben Operatoren fünf Charakteristika der Formeln zugeschrieben. Sie

1. bilden spezielle, wiederkehrende Zwecke der Interaktion und entsprechende Handlungskonstellationen aus (vgl. Fiehler S. 285),
2. sind teilweise automatisierte Reproduktionen,
3. sind syntaktisch und lexikalisch feste Fügungen,
4. haben spezifische funktionale Bedeutung, die nicht wörtlich zu verstehen ist,
5. haben eine gewisse Gebrauchshäufigkeit.

Alle diese Merkmale der Formelhaftigkeit treten nicht alleine bei den Operatoren auf, sondern sind mit anderen Eigenschaften wie Kürze, Zweigliedrigkeit und Verstehens-anweisung verbunden. Die Verwendung von Operatoren als formelhafte Ausdrücke, die in verschiedenen Positionen (vor, nach oder in der Äußerung des Skopus) vorkommen, stehen dem Sprecher zur Verfügung. Sie (vgl. Fiehler et al. 2004: 285)

- beanspruchen nicht viel Zeit,
- sichern das Verständnis des Gehörten bei den Hörern und
- verbessern die Rezeption der Hauptinformation.

#### c. Mittlere syntaktische Integration

Dies bedeutet, dass die Verstehensanweisung im Vor-Vorfeld, im Nachfeld steht oder in das Mittelfeld eingeschoben wird. Sie wird durch eigene Intonation und Prosodie von der Bezugs-äußerung abgegrenzt und stellt gleichzeitig keine vollständige Äußerung dar.

#### d. Operatoren tauchen in unterschiedlichen syntaktischen Formen auf (vgl. auch Fiehler et al. 2004: 289)

- in Partizipialkonstruktionen, wie z. B. *besser gesagt*, *bildlich ausgedrückt*, *generell gesprochen*,



- in Form von Matrixsätzen, wobei sie aus dem ersten Personalpronomen „ich“ bzw. „wir“ und manchmal dem Indefinitum „man“ mit den Verben des Sagens oder Denkens bestehen, wie z. B. *ich hoffe, ich meine*,
- gelegentlich auch mit einem Modalverb, wie z. B. *man kann sagen*.

#### 3.1.3.2.3.4 Prosodische Eigenschaften der Operator-Skopus-Struktur

Wie Abschnitt 3.1.3.2.3.2 gezeigt hat, ist die Zweigliedrigkeit der Operator-Skopus-Struktur an syntaktischen oder prosodischen Merkmalen erkennbar. Bei einigen Operatoren wie z. B. „weil“ erkennt man die Zweigliedrigkeit syntaktisch, bei anderen sind zusätzlich die prosodischen Merkmale nötig.

Die folgenden Kategorien stellen das Inventar auf, das für die Erkennung der Abgrenzung zwischen Äußerungen verwendet wird (vgl. Fiehler 2004: 312f).

- Intonationskontur/-einheit
- Akzent
- Pausen
- Finaler Tonhöhenverlauf
- Tonhöhenansatz
- Tonhöhensprünge
- Variationen von Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit und Tonhöhenregister

Prosodische Eigenschaften dienen der Hervorhebung von Äußerungseinheiten gegenüber ihrem Umfeld. Im prototypischen Fall ist vor dem Operator und am Ende des Skopus eine Segmentierung zu erkennen. Bei der Vorgängerstruktur treten die Eigenschaften auf, die das Ende einer Einheit signalisieren (vgl. Fiehler 2004: 321):

- finale Senkung der Tonhöhe,
- deutlicher Anstieg,
- eine folgende Pause.

Am Beginn der Operator-Skopus-Struktur können folgende prosodische Phänomene auftreten:

- starke Veränderung des Tonhöhenansatzes,
- Tonhöhensprünge,
- starke fallender/steigender Akzent auf dem Operator,
- selten Sprechtempo beschleunigen oder lautes Sprechen.

Das Ende der gesamten Struktur wird nicht allein durch prosodische Eigenschaften gekennzeichnet, sondern gegebenenfalls auch durch semantische Erweiterungen.

In der Struktur selbst gibt es aber noch andere prosodische Markierungen: obligatorische und fakultative (vgl. Fiehler et al. 2004):

a. Obligatorische prosodische Markierung der Operator-Skopus-Struktur

Diese Eigenschaft ist besonders wichtig für die Markierung von Operatoren, deren Zweigliedrigkeit schwierig zu erkennen ist. Das ist der Fall bei Konjunktionen, die im Vor-Vorfeld vorkommen, wie z. B. „denn“ und „oder“.

Mit dem Vorvorfeld wird das klassische topologische Satzmodell (...) um ein Feld erweitert. Das klassische topologische Satzmodell teilt den Aussagesatz bekanntlich in Vorfeld, linke Rahmenposition, Mittelfeld, rechte Rahmenposition und Nachfeld ein. (Schröder 2006: 204)

Erst durch die prosodische Markierung wird diese Zweigliedrigkeit erzeugt. Folgende Markierungen sorgen für die Hervorhebung des Operators:

- Pause nach dem Operator,
- Tonhöhenveränderung zwischen Operator und Skopus,
- steigender/fallender Akzent auf dem Operator,
- final fallende Tonhöhenbewegung auf dem Operator.

Die entscheidende prosodische Markierung der oben dargestellten Merkmale ist die Pause.<sup>23</sup> Die anderen prosodischen Eigenschaften zwischen Operator und Skopus reichen alleine nicht aus, um diese Operator-Skopus-Struktur zu markieren.

b. Fakultative prosodische Markierung der Operator-Skopus-Struktur

In Fällen, in denen die Zweigliedrigkeit syntaktisch bzw. semantisch gekennzeichnet wird, spielt die Prosodie keine große Rolle. Bei Operatoren wie z. B. „weil“ und „ich glaube“ ist die Verbzweitstellung die wichtigste Eigenschaft zur Erkennung dieser Struktur. Die Prosodie ist hier fakultativ.

---

<sup>23</sup> Pausen können Ein- oder Ausatmen, Lachen oder Verzögerungspartikeln wie „ähm“ enthalten.

#### 3.1.3.2.4 Zusammenfassung

„Operator-Skopus-Struktur“ ist ein Begriff, der von Fiehler et al. (2004) entwickelt wurde. Er geht davon aus, dass mündliche Elemente eine retrospektive bzw. prospektive Relation zueinander aufweisen. Sie verweisen im Gespräch auf die vor oder nach ihnen verbalisierten Einheiten, d.h., der Sprecher zeigt an, in welcher Beziehung eine produzierte Äußerungseinheit zu den vorher und nachher produzierten Äußerungen steht: Die erste Äußerung gibt uns dabei eine Anleitung, wie die nachfolgende Äußerung zu verstehen ist. Der Operator macht den Skopus erwartbar und charakterisiert ihn.

Unabhängig davon, ob der Operator vor dem Skopus, danach oder in ihm integriert steht, gibt er dem Rezipienten verschiedene Verstehensanweisungen und verdeutlicht den Handlungstyp, den mentalen und kommunikativen Status der Äußerung im Korpus oder die Relation dieser mit anderen im Diskurs. Die distinktive Eigenschaft dieser Struktur ist die Zweigliedrigkeit, die entweder anhand syntaktischer oder prosodischer Phänomene erkannt werden kann.

Funktionale Einheiten wie die Operator-Skopus-Struktur erleichtern das Verstehen des Gesagten und verbessern die Rezeption von Informationen durch ihre Kürze und Formelhaftigkeit. Diese Funktion unterstützt die gesprochensprachliche Kommunikation, wenn man die Struktur sprachlich beherrscht. Die Häufigkeit dieser Form in der gesprochenen Sprache zeigt uns, wie wichtig sie für Verstehensprozesse ist (Fiehler 2004: 463). Umgekehrt gilt: Werden Operator-Skopus-Strukturen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht nicht vermittelt, verfügen Lernende nicht über ein ganz wesentliches Instrument der Verstehensorganisation. Deshalb ist es m. E. von großer Bedeutung, sie im Fremdsprachenunterricht zu behandeln.

Wenn die Lernenden ihre kommunikative Kompetenz in Real-Situationen anwenden, sind diese meist interkulturell. Das heißt, dass die kommunikative Kompetenz eine andere ist als die zwischen Muttersprachlern (Selting 1988: 30). In der Regel ist die interkulturelle Kommunikation eine Kommunikationsform, die wegen der unterschiedlichen Konventionen der beiden (Muttersprachler und Fremdsprachler) zu Verständigungsschwierigkeiten führen kann. Beide haben unterschiedliche kommunikative Normalitätserwartungen, die jeweils von der realen Interaktion abweichen können. Ein Fremdsprachler könnte dabei bestimmte Sprechakte anders interpretieren als ein Muttersprachler, und wenn die Gefahr besteht, dass beide sich nicht verstehen, nutzen sie alle Möglichkeiten der Klarifizierung, wie z.B. Metakommunikation, Wiederholung, Paraphrase usw. oder eben auch die Operator-Skopus-Struktur. Sie gibt eine Verstehensanweisung für eine Äußerung und ist deshalb in der interkulturellen Kommunikation unverzichtbar. Deshalb ist diese Operator-Skopus-Struktur gerade für fremdsprachliche Lerner so wichtig, weil sie damit besser ausdrücken können, was sie sagen wollen, und auch besser verstehen, was andere sagen wollen.

Im folgenden Abschnitt beschäftige ich mich mit einigen Regeln der Interaktion, die von der Gesprächsanalyse erfasst werden.

### 3.2 Gesprächsanalyse

Die Gesprächsanalyse beschäftigt sich mit natürlichen Gesprächen, wobei das Attribut „natürlich“ hier Dialoge bezeichnet, die spontan verlaufen. Die Gesprächsanalyse setzt sich intensiv mit den Regeln und Formen von Gesprächen auseinander und erforscht die Handlungen in Äußerungssequenzen, die Situation und ihre sozialen Merkmale usw., um zu Erkenntnissen darüber zu gelangen, wie diese entstehen, verlaufen und welche Eigenschaften sie haben. Das Ziel und die Aufgabe der Gesprächsanalyse ist die Beschreibung sprachlichen Handelns und die Erforschung seiner Regeln (Brinker/Sager 1989: 7).

Durch die kommunikative Wende in der Linguistik tritt der Sprachverwendungszusammenhang in den Vordergrund, und damit wird die Vermittlung eines kommunikativ angemessenen Gesprächsverhaltens in alltäglichen Gesprächssituationen besonders betont. (Bredel 2006: 99)

Die hier rückblickend als Wendepunkt charakterisierte Entwicklung in der Linguistik verläuft parallel zum Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. Daher ist anzunehmen, dass sie auf einem gleichartigen Verständnis von interpersonaler Kommunikation basieren (vgl. dazu Kapitel 3.2.1)

In den letzten 35 Jahren hat sich auch in Deutschland die Gesprächsforschung als Teildisziplin der Sprachwissenschaft konstituiert (vgl. u. a. Fiehler 1998; Goodwin/Heritage 1990; Sacks/Schegloff/Jefferson 1974; Günthner 1993), die das sprachliche Handeln in den verschiedenen Gesprächssituationen untersucht und die Kompetenzen der Interagierenden in sozialen Interaktionen beschreibt und erklärt (vgl. Liddicoat 2007).

Konversationsanalyse (=KA) bezeichnet einen Untersuchungsansatz, dessen Ziel es ist, durch eine strikt empirische Analyse „natürlicher“ Interaktion die formalen Prinzipien und Mechanismen zu bestimmen, mittels derer die Teilnehmer an einem sozialen Geschehen ihr eigenes Handeln, das Handeln anderer und die aktuelle Handlungssituation in ihrem Tun sinnhaft strukturieren, koordinieren und ordnen. [...] Die KA beschäftigt sich [...] mit den kommunikativen Prinzipien der (Re)Produktion von sozialer Ordnung in der situierten sprachlichen und nichtsprachlichen Interaktion. (Bergmann 1994: 3)

### **3.2.1 Entwicklung**

Die Konversationsanalyse hat sich in den 60er und 70er Jahren aus der Ethnomethodologie als eigene soziologische Forschungsrichtung entwickelt. Sie hat die Arbeiten Goffmans, Schegloffs und Sacks', der Ethnografie des Sprechens und der kognitiven Anthropologie beeinflusst (Heilmann 2008: 4). Sie ist ein Resultat der schnellen Entwicklungen audio-visueller Aufzeichnungstechniken, die es Wissenschaftlern ermöglicht hat, natürliche Gespräche aufzunehmen, was die flüchtigen Prozesse der sozialen, sprachlichen und nicht-sprachlichen Interaktion verlangsamt und den Forschenden gleichzeitig die Möglichkeit gibt, sie zu transkribieren, genau zu beobachten und zu analysieren (Bergmann 2007: 34).

Die Konversationsanalyse beharrt auf natürlichen Interaktionen als Untersuchungsgegenstand, weshalb sie „Natural Data“ als deren Fundament verwendet (Bergmann 2007). Die gesamte Interaktion der natürlichen Gespräche wird mit allen Details wie z. B. Pausen, Intonationskonturen, Unterbrechungen usw. transkribiert (vgl. Bergmann 1994: 10). Die Gesprächsforschung darf aber nicht nur als eine Wissenschaft für die Produktion von Transkripten authentischer Gespräche verstanden werden. Die Transkripte sind ein Mittel, um den Ablauf der Gespräche in ihrer temporären Verfasstheit detailliert abzubilden. Nur so ist es möglich, die Eigenschaften und Merkmale dieser Dialoge zu interpretieren. Das hat Bergmann (2007: 34) bekräftigt:

die Gesprächsanalyse darf gerade nicht zur Transkriptanalyse werden, vielmehr gilt es, erkennbar zu machen, wie ein Ordnungsmuster, das im Transkript zu identifizieren ist, sich erst in dem inkrementellen Prozess eines Gesprächs über die Zeit hinweg entfaltet.

In den 70er Jahren etablierte sich die Konversationsanalyse auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie z. B. der Linguistik, die sich in Richtung real gesprochener Sprache bewegt und von der Sprechakttheorie, der Pragmatik und der Untersuchung von Sprachhandlungen beeinflusst wird.

### **3.2.2 Untersuchungsgegenstand der Gesprächsanalyse**

Gegenstand der Gesprächsanalyse sind Gespräche. Das Gespräch ist die am häufigsten verwendete Form der Sprache (Schwitalla 2001: 897). Henne/Rehbock (2001: 9) verstehen das Gespräch als „eine Grundeinheit menschlicher Rede“. Im Duden (Klosa/ Auberle 2001: 644) wird das Wort Gespräch als „mündlicher Gedankenaustausch in Rede und Gegenrede über ein bestimmtes Thema“ erklärt. Dementsprechend sind an einer Gesprächssituation mindestens zwei Personen beteiligt, die ihre Überlegungen über bestimmte Themen wechselseitig austauschen.

Unter Dialog/Gespräch verstehen wir ein kommunikatives Handeln zwischen mindestens zwei Personen, die [...] simultan, d. h. zu gleicher Zeit, [...] am gleichen Ort anwesend sind oder [...] über einen technischen Kanal in Verbindung stehen, so daß jederzeit eine Übernahme der Sprecherrolle durch jeden der Teilnehmer möglich ist, wobei [...] die Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Thema gerichtet ist. (Rath 1979: 36)

Ein wichtiges Charakteristikum von Kommunikation ist das Sprechen über ein gemeinsames Thema. Dabei müssen beide Beteiligte die Sprecherrolle übernehmen, da sonst ein Vortrag und kein Gespräch entsteht, in dem nur eine Person redet und die anderen Teilnehmer nur zuhören. Die Interagierenden müssen bei der Interaktion ihre Intentionsrealisierungen organisieren, dabei agieren sie wechselseitig, woraus sich eine soziale Situation kristallisiert. Dadurch wird m. E. die Spontanität der Interaktion bewahrt, die ein entscheidendes Charakteristikum alltäglicher Interaktion ist.

A piece of discourse is an instance of spoken or written language that has describable internal relationships of form and meaning (e.g., words, structures, cohesion) that relate coherently to an external communicative function or purpose and a given audience/interlocutor. Furthermore, the external function or purpose can only be properly determined if one takes into account the context and participants (...) in which the piece of discourse occurs. (Celce-Murcia/Olshtain 2000: 4)

Nach Hausendorf (2007: 11) sind Gespräche „Prozesse: es sind Ereignisse in der Zeit“. Da sie in der Zeit, also spontan und „ad hoc“ ablaufen, bleibt kaum Zeit, sich Gedanken darüber zu machen, wie man auf sie reagiert. Bei geschriebenen Texten hingegen gibt es genug Zeit, um sie reflektiert zu verfassen. Laut Hausendorf (2007: 11) haben Gespräche folgende Merkmale:

- Gespräche überdauern aufgrund der Medialität des gesprochenen Wortes nicht den Augenblick ihrer Entstehung; Gesprochen-Gehörtes ist flüchtig und besteht und vergeht im Moment der Erzeugung (Flüchtigkeit);
- Gespräche sind aufgrund der Gleichzeitigkeit von Sprechen und (Zu-)Hören irreversible Ereignisse, Gesprochen-Gehörtes kann einmal realisiert nicht wieder rückgängig gemacht werden (Irreversibilität);
- Gespräche haben aufgrund der Bedingung der Anwesenheit der TeilnehmerInnen den Status kommunikativer Episoden, Gesprochen-Gehörtes hat als einmaliges Ereignis Anfang, Dauer und Ende (Episodenhaftigkeit).

Spontane Gespräche sind also flüchtig und irreversibel. Daher werden solche Dialoge für die Untersuchung mit Aufnahmegeräten aufgezeichnet, um sie später in Ruhe zurückzuspielen und genau transkribieren zu können. Sie werden mit Transkriptionssystemen wie GAT 1 (sie-

he Abschnitt 4.2 dieser Arbeit) verschriftlicht. Verbale und nonverbale (besonders bei Video-Aufnahmen) Interaktion wird aufgezeichnet und danach transkribiert.

Von diesem Standpunkt aus ist die Gesprächsanalyse als die Wissenschaft zu betrachten, die sich mit alltäglichen menschlichen Interaktionen befasst und sie analysiert, um ihre Merkmale und Funktionen zu verstehen. Die Aufgabe dieser Forschung ist es, die menschlichen Prozesse und Handlungen in der Interaktion zu untersuchen und zu analysieren und ihre Ordnung und ihr System zu verstehen.

Eine besonders wichtige und interessante Aufgabe der Linguistischen Pragmatik ist es, Alltagsgespräche als sinnhafte Interaktions- und Sprechhandlungszusammenhänge zu entschlüsseln, sie verstehend nachzuvollziehen und sie intersubjektiv gültig zu interpretieren. (Diegritz/Fürst 1999a: 281)

Sie erforscht und beschreibt also die Gespräche in den verschiedenen Situationen wie z. B. alltägliche und institutionelle Gespräche.

Die Gesprächsanalyse sieht es als ihre zentrale Aufgabe an, die Bedingungen und Regeln systematisch zu erforschen, die die „natürliche“ Gesprächskommunikation, d. h. dialogisches sprachliches Handeln in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (Alltag, Institutionen, Medien usw.), bestimmen. (Diegritz/Fürst 1999: 18)

Dabei wird die Sequenz eines Gesprächs und u. a. seine Äußerungen, Handlungs- und Bedeutungsebene (vgl. auch Brinker/Sager 2001) untersucht. Es geht hier auch um

die Rekonstruktion der interaktiven Verfahren und der ihnen zugrundeliegenden kommunikativen Prinzipien bei der Herausbildung dieser Struktur im Gesprächsverlauf. (Brinker/Sager 2001: 19)

Dabei handelt es sich um von den Gesprächspartnern routinemäßig angewandte Prozesse, die sie in der Interaktion verwenden. Eines der wichtigsten Phänomene mündlicher Interaktion, das die Gesprächsanalyse untersucht und das sehr gut in der Literatur dokumentiert wird, ist der Sprecherwechsel. Im nächsten Abschnitt wird dieses Phänomen dargestellt, das später im Kapitel 5.2.2 bei der Analyse der Lehrwerkdialekte im Detail berücksichtigt werden wird.

### **3.2.3 Sprecherwechsel**

Der Sprecherwechsel – im Englischen „turn taking“ – ist ein wichtiges Phänomen in der Gesprächsanalyse. Er regelt die Ordnung der Interaktion grundlegend (Zifonun 1997: 468). Sacks, Schegloff und Jefferson (1974) waren mit ihrem Aufsatz „A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation“ die Ersten, die Sprecherwechselmechanismen in der Interaktion aufgezeigt haben. Sie betrachten das Turn-Taking-System als die

grundlegende Organisationsform eines Gesprächs. Drei Möglichkeiten des Sprecherwechsels (vgl. Hutchby/Wooffitt 1999: 47) haben die Autoren beschrieben:

1. Turn-taking occurs.
2. One Speaker tends to talk at a time.
3. Turns are taken with as little gap or overlap between them as possible.

Ein Turn ist ein Ergebnis der Interaktion zwischen den Interagierenden (siehe unten). Alle Teilnehmer an einem Gespräch beeinflussen ihn durch ihr Verhalten im Diskurs. Die Regeln des Sprecherwechsels hängen auch von der Art der Sprechsituation und dem sozialen Status der Kommunikationsteilnehmer ab (vgl. Rath 1979). Zum Beispiel: Die Redeabfolge zwischen Freunden verläuft anders als in einer Diskussionsrunde, Freunde sind gleichrangig, und daher ist die Spontanität in ihrer Interaktion größer. In der Diskussionsrunde verteilt der Moderator dagegen die Gesprächsbeitragsmöglichkeiten. Die Zahl der Interagierenden spielt auch eine große Rolle, und von daher sind die Sprecherwechselmechanismen nicht festgelegt, sondern unterscheiden sich je nach Situation.

Das Modell des Sprecherwechsels besitzt zwei Komponenten (vgl. auch Hutchby/Wooffitt 1999; Gülich/Mondada 2008: 39; Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 702ff), die Turn construction (Konstruktion der Redebeiträge) und die Turn distribution (Verteilung des Rederechts). Ein Turn besteht aus sprachlichen Einheiten wie ganzen Äußerungen oder Einzelexemen. Den Begriff „Sprecherwechsel“ illustriert das folgende Modell (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 704):

- Der aktuelle Sprecher wählt in seinem Beitrag den nächsten Sprecher aus (Fremdwahl).
- Der erste Sprecher wählt niemanden aus. Hier darf jeder das Rederecht übernehmen (Selbstwahl).
- Der Sprecher wählt niemanden aus, kann sich auswählen und weitersprechen.

Wenn wir den Ablauf eines Gesprächs näher betrachten, stellen wir fest, dass meistens nur eine Person spricht und die anderen, die an der Interaktion teilnehmen, ihm nur zuhören. Manchmal äußern sie Hörersignale wie z. B. „hm“ und signalisieren damit, dass sie die Sprecheräußerungen verfolgen. Sie warten, bis sie selbst die Sprecherrolle übernehmen können. Die Sprecherrollenübergabe erfolgt, indem der erste Sprecher einen Teil zu Ende bringt, was von den Gesprächsteilnehmern auch erkannt werden muss. Das Turn-Ende wird durch folgende Merkmale signalisiert (vgl. auch dazu Zifonun 1997: 466):



- syntaktisch – durch systematische Vollständigkeit, z. B. wenn der zweite Teil der Verbal-  
klammer zur vollständigen Realisierung des Verbalkomplexes auftaucht;
- intonatorisch – durch ein Grenztonmuster wie z. B. eine deutliche Pause;
- semantisch – durch die Verbalisierung einer vollständigen Proposition;
- lexikalisch – durch die Verbalisierung eines nachgestellten Sprecherhandlungsaugments  
wie z. B. „ja, nicht wahr, ne“ mit steigendem Tonverlauf;
- kommunikativ – durch die Realisierung einer Illokution;
- nonverbal – durch Gestik, Mimik und Blick wird die Rederechtübergabe signalisiert.

Durch die oben erwähnten Merkmale wird das Ende des Redebeitrags des Sprechers projiziert. Dies signalisiert dem Hörer, ob und wann er den nächsten Redebeitrag übernehmen kann. Der Sprecherwechsel wird unter zwei grundlegenden Aspekten klassifiziert (Brinker/Sager 2001: 62):

- nach der Art seines Entstehens/Zustandekommens (Selbst oder Fremdwahl),
- nach der Art seines Verlaufs.

Wenn der erste Sprecher einem anderen das Rederecht durch eine Frage oder einen Befehl übergibt, spricht man von Fremdwahl. Übernimmt der zweite Sprecher das Rederecht ohne Aufforderung des ersten, wird dies Selbstwahl genannt – die Klassifikation nach der Art des Entstehens/Zustandekommens vom Sprecherwechsel. Der folgende Abschnitt aus dem Dialog Nr. 35 verdeutlicht diese Form des Sprecherwechsels.

- 01           A: hast du die ↑,KOFFer schon ins auto gebracht?  
02           B: JA; (.) das hab ich ↑,VORhin schon gemacht;  
03           A: SCHÖN. dann KÖNNen wir ja jetzt ABfahrn;

In Zeile 1 wählt der Sprecher A durch Initiierung des Frage-Antwort-Musters den Sprecher B als Adressat und übergibt ihm das Rederecht. Diese Rederechtsübergabe nennt man Fremdwahl. Sprecher B antwortet auf die Frage in Zeile 2 und äußert seinen Beitrag. In Zeile 3 übernimmt Sprecher A das Rederecht ohne von Sprecher B in Zeile 2 als nachfolgender Sprecher gewählt worden zu sein. Diese Art der Rederechtsübernahme nennt man Selbstwahl.

Die Klassifizierung nach der Art des Sprecherwechselverlaufs wird im Folgenden dargestellt. Bezüglich des Verlaufs bestehen drei Hauptkategorien des Sprecherwechsels (Henne/Rehbock 2001: 184ff):

#### a) Wechsel nach Unterbrechung

Wenn einer der Interagierenden das Rederecht beansprucht und bekommt, spricht er normalerweise weiter bis zum Ende seines Turns. Versucht die andere Person die Sprecherrolle zu übernehmen, obwohl es kein Zeichen für einen Übergangspunkt gibt, nennt man diese Aktion eine „Unterbrechung“. Eine andere Form tritt auf, wenn mindestens zwei Personen das Wort gleichzeitig ergreifen: Die beiden sprechen dann gleichzeitig, bis der eine aufhört und der andere weiterredet. Dieses Gleichzeitigreden nennt man „Überlappung“.

#### b) Wechsel nach Pause

Beendet ein Interagierender seine Sprecherrolle, kann er weiterreden oder die andere Person kann die Sprecherrolle übernehmen. Dieser Redewechsel muss aber nicht fortlaufend bestehen, sodass eine der am Gespräch beteiligten Personen das Rederecht nach einer kurzen oder langen Pause übernimmt.

#### c) Glatter Wechsel

Endet ein Turn und direkt danach beginnt ein anderer Sprecher einen neuen, nennt man dies einen „glatten Wechsel“. Das ist normalerweise der am häufigsten vorkommende Wechsel in alltäglichen Gesprächen.

### 3.2.4 Zusammenfassung

Durch die Gesprächsanalyse konnte die Ordnung der Interaktion aufgedeckt werden, wie z. B. der Sprecherwechsel, der die Verteilung des Rederechts organisiert. Bestimmte Arten des Sprecherwechsels sind wichtige Mechanismen, die regeln, wer, wann und wie lange spricht. Wenn zwei Interagierende gleichzeitig miteinander sprechen, sind die Chancen gering, dass die jeweiligen kommunikativen Zwecke erreicht werden. Deshalb sorgt der erste Sprecher mit seinem ersten Redebeitrag an jeder Übergangsstelle für die Selektion des folgenden Sprechers. Organisiert keiner die Rederechtübergabe, so nimmt sich jeder das Recht selbst. Man unterscheidet Sprecherwechsel nach ihrer Entstehung (Selbst- oder Fremdwahl) und nach ihrem Verlauf (durch Unterbrechungen oder Überlappungen, nach einer langen Pause oder einem glatten Wechsel).

Lerner einer fremden Sprache brauchen solche Kenntnisse für ihre alltägliche Kommunikation mit Muttersprachlern.

In der Muttersprache beherrschen wir Regeln der Interaktion, die in der Fremdsprache erworben werden müssen. Hierzu gehören, wann man den Part des Hörers einnimmt und wann den Part des Sprechers und ein Bewusstsein für die Inhalte, über die man sich unterhält [...]. So sollten Redebeiträge [...] informativ sein und keine überflüssigen Details enthalten. (Weskamp 2004: 126)

Es ist also wichtig, die Regeln des Sprecherwechsels zu verstehen und zu beachten. Diese sind ebenso wie die Grammatik einer Sprache, der Wortschatz und die Aussprache in einer Fremdsprache konventionell anders geregelt, weshalb Lerner auch diese Regeln der Interaktion beherrschen müssen.

Im folgenden Kapitel befasse ich mich mit der Methodik zur Analyse und dem Auswahlverfahren der in Kapitel 5 analysierten Daten.

## **4 Auswahl der Datenbasis und der Methoden der Analyse von Lehrmaterialien**

In der vorliegenden Arbeit versuche ich, die dargestellten linguistischen Verfahren in den Lehrwerkdialogen zu untersuchen und herauszuarbeiten, ob die Mündlichkeitsstrukturen, deren Merkmale und Eigenschaften in der Gesprochene-Sprache-Forschung und der Gesprächsanalyse entdeckt wurden, auch in den Lehrwerken präsentiert werden. Ich versuche also die Manifestationen gesprochener Sprache in den Lehrwerkdialogen zu beschreiben, sie mit den von der Forschung bestimmten Merkmalen natürlicher Dialoge zu vergleichen und dann zu bewerten. Oder als Frage formuliert: Inwieweit greifen die Modelldialoge der Lehrwerke auf die gleichen gesprächssteuernden Ressourcen zurück wie authentische Gespräche? Zunächst erkläre ich das Auswahlverfahren der Daten und dann das methodische Vorgehen.

### **4.1 Auswahlverfahren**

Der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sind Lehrwerkdialoge. Ich habe die Lehrwerkdialoge ausgewählt, die für die Fertigkeit ‚Sprechen‘ didaktisiert werden, denn ich will die gesprochene Sprache in den Lehrwerken untersuchen.

Die ausgewählten Lehrwerkdialoge, die ich für mein Korpus (siehe Anhang B und Anhang G) ausgewählt habe, müssen folgende Kriterien aufweisen, denn ohne sie kann man nicht von einer Interaktion sprechen (vgl. auch Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 700):

- An einem Dialog müssen mindestens zwei Personen teilnehmen, die miteinander sprechen,
- und sie müssen mindestens einen Sprecherwechsel durchführen.

Schon nach einer ersten Durchsicht der Lehrwerke habe ich festgestellt, dass die Textform „Dialog“ in der Anfängerstufe öfter verwendet wird als in der Mittelstufe. In den Lehrwerken der Mittelstufe sind entweder ein oder zwei Dialoge oder gar keiner zu finden. Wenn Ausländer an deutschen Universitäten studieren wollen, müssen sie mindestens die DSH-Prüfung ablegen, dies ist schon in den Mittelstufen (B1 und B2) möglich (vgl. Goethe-Institut 2008/09: Jahrbuch, S. 133). Das bedeutet, dass die ausländischen Studierenden in der Lage sein sollten, nachdem sie die DSH-Prüfung bestanden haben, mit Muttersprachlern problemlos zu kommunizieren. Aus diesem Grund habe ich mich für die Lehrwerke der Anfänger- und Mittelstufe (A1, A2, B1, B2) entschieden.

Für die in dieser Arbeit anvisierten Zwecke habe ich nur Lehrwerke gewählt, die entweder Kassetten oder CDs mit Dialogaufzeichnungen beinhalteten. Nach der Durchsicht der verfügbaren Lehrwerke habe ich mich für diejenigen entschieden, die für Erwachsene konzipiert wurden, da man sich im universitären Bereich im Prinzip ausschließlich an erwachsene Lerner richtet.

Ein weiteres Kriterium für die Auswahl ist das Erscheinungsdatum der Lehrwerke: Ich berücksichtige Lehrwerke, die ab 2000 veröffentlicht wurden, und gehe davon aus, dass diese die hier vorgestellten Ergebnisse der Gesprächsanalyseforschung eher berücksichtigen als ältere Lehrwerke.

Zwar liegen bereits Untersuchungen von Lehrwerkdialoge vor, diese berücksichtigen jedoch nicht die Audio-Texte der Dialoge. Daher verstehe ich die vorliegende Arbeit auch als eine Erweiterung der bestehenden Forschungslinien in Bezug auf die Lehrwerkdialoge (siehe auch Vorderwülbecke 2008; Günthner 2000).

## 4.2 Methodisches Vorgehen

In dieser Arbeit gehe ich zunächst deduktiv vor. Als erstes habe ich sieben Lehrwerke ausgewählt, zu denen Dialoge und auch ihre Übungen gehören. Nur Lehrwerke, die den kommunikativen Ansatz und die dazugehörige kommunikative Kompetenz berücksichtigen, werden betrachtet. Diese Lehrwerke stelle ich in folgender Kurzübersicht dar (vgl. bibliographische Angaben im Literaturverzeichnis):

1. *Stufen* (2004)
2. *Delfin* (2004)
3. *Lagune* (2004)
4. *em-Abschlusskurs* (2006)
5. *em-Hauptkurs* (2002)
6. *Schritte* (2008)
7. *Tangram* (2002)

Die zu untersuchenden Dialoge wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt und geordnet:

- Alltägliche Dialoge: Nur die Dialoge, die in generalisierbaren alltäglichen Situationen verwendet werden können, spielen für die Analyse meiner Arbeit eine Rolle.
- Modell-Dialoge, die nur für die Fertigkeit ‚Sprechen‘ konzipiert sind, denn das Sprechen ist das Thema dieser Arbeit.

- Interviews oder Radio-Sendungen wurden nicht berücksichtigt, denn diese Gattungen verlaufen organisatorisch nach Regeln, die von denen spontaner alltäglicher Dialoge abweichen. Solche Sendungen eignen sich eher für die Schulung des Hörverstehens, mit dem ich mich in dieser Arbeit jedoch nicht befasse.
- Literarische Dialoge wurden nicht berücksichtigt, denn sie sind nicht spontan und werden nicht für das alltägliche Leben verfasst.

In der folgenden Tabelle werden die in diesen Lehrwerken enthaltenen Dialoge mit dem Niveau des Lehrwerkes und der Dauer des einzelnen Dialoges vorgestellt. Die erste Spalte präsentiert die Nummer des Dialoges, die ich in meinen Transkriptionen als Kennzeichnung benutzt habe. Diese Nummer wird in dieser Arbeit bei der Analyse der transkribierten Dialoge aufgegriffen. Die zweite Spalte stellt die Dialoge der Lehrwerke dar. In dieser Spalte habe ich nur den Namen des Lehrwerks, wie z. B. „Stufen 1.1“, und die Bezeichnung der Dialoge aufgeführt, wie sie in den dazugehörigen CDs nach dem Komma, wie z. B. „Spur 24“, dargestellt sind. In der dritten Spalte wird das Niveau des Lehrwerks angegeben, während die vierte Spalte die Länge des Dialogs in Minuten anzeigt. Die letzte Spalte enthält zusätzliche Informationen des Dialogs (siehe Anhang B).

| Nr. des Dialogs | Dialog-Kennzeichnung | Niveau | Länge (min.) | Bemerkungen |
|-----------------|----------------------|--------|--------------|-------------|
| 1.              | Stufen 1.1, Spur 24  | A1     | 0:32         |             |
| 2.              | Stufen 1.1, Spur 66  | A1     | 1:12         |             |
| 3.              | Stufen 1.2, Spur 9   | A1     | 1:16         |             |

Tab. 12: Ausschnitt aus der Tabelle transkribierter Dialoge

Die Gesamtzahl der in meiner Arbeit analysierten Dialoge beträgt 126 (siehe Anhänge B und Anhang G). Die in der Tabelle vorgestellten Dialoge wurden nach dem Transkriptionssystem GAT 1 (vgl. Anhang F) transkribiert und bezüglich der Eigenschaften und Merkmale der gesprochenen Sprache (Prosodie, Operator-Skopus-Struktur und Sprecherwechsel) analysiert.

In manchen Fällen stützt sich die Analyse der Operator-Skopus-Struktur, um die Operatoren in der Tondokumenten bestimmen zu können, auf Praat, um die Eigenschaften der Zweigliedrigkeit zu prüfen. Praat visualisiert bestimmte prosodische Phänomene wie Intonationsverlauf besser und hilft bei der Bestimmung, ob es sich in einer Äußerung um eine Operator-Skopus-Struktur handelt oder nicht.

Zu Anfang der Analyse wurde eine Liste aller Operatoren der Operator-Skopus-Strukturen erstellt. Dazu wurden die Operatoren, die im Buch „Eigenschaften gesprochener Sprache“ von Fiehler et al. (2004) vorhanden sind, benutzt und in eine Tabelle umgewandelt (siehe Tab. 13).

| Operatoren     | Dialog- und Zeilennummer |
|----------------|--------------------------|
| deswegen       | 47: z. 10<br>66: z. 5    |
| ehrlich gesagt | 80: z. 29<br>88: z. 11   |
| erstens        | 73: z. 16                |

Tab. 13: Ausschnitt aus der ersten Tabelle der Operator-Skopus-Strukturen

In der ersten Spalte dieser Tabelle wurden alle Operatoren aus der Studie von Fiehler et al. dargestellt. Falls ein Beleg in einem analysierten Lehrwerkdiallog erscheint, wurde dieser in der zweiten Spalte mit der Nummer des Dialoges erfasst, wie in Tab. 13 zugeordnet. Nach der Dialognummer folgt die Zeilennummer, die der Operator im Dialog zeigt. Zum Beispiel ist der Operator „wie gesagt“ in der Tabelle wie folgt dargestellt: (79: 23). Dies bedeutet, dass sich der Operator „wie gesagt“ im Dialog Nr. 79 (vgl. Anhang G) in der Zeile 23 befindet. Beispiel 1 zeigt die Transkription dieses Dialogs und verdeutlicht die Position des Operators:

Beispiel 1 (Dialog Nr. 79, Zeilen 1-29)

```

01      ((Türklingel im Laden))
02      A: guten TAG,
03      B: TAG
04      A: KANN ich ihnen HELfen,
05      B: ja:; (.) ich SUche ein BUCH für meinen NEffen;
06      (.) zum geBURTstag;
07      A: mhm:, (.) wie: alt WIRD er denn
08      B: zwölf
09      A: Okay, (.) und was LIEST er gerne,
10      B: GAR nix; (-) das IST ja das problem; (.) er
11      sitzt dauernd NUR vorm compUTer;
12      A: aHA (-- ) äh wie WÄre es denn Damit; (.) SCHREIE

```

13 in der nacht; (.) !SEHR! sehr SPANNend;  
 14 B: ↑SPANNend ist gut; (3.0) aber das hat ja MEHR  
 15 als FÜNfhundert SEIten, (.) und das schafft er  
 16 NIE;(.) haben sie nicht was DÜNNeRes, (-)  
 17 achja NOCH was; (.) mein neffe LACHT auch sehr  
 18 gern;  
 19 A: er LACHT gern, (.) NA dann wäre DAS hier  
 20 vielleicht ganz gut; (.) die oREganobande; (.)  
 21 ein !WAHN!sinnig KOmischer KRImi;  
 22 B: die oREganobande; (--) mhm, (-) ein ↑KRImi (.)  
 23 ist das auch nicht zu SCHWIErig, (.) **wie ge-**  
 24 **sagt, (.) der junge LIEST fast nix;**  
 25 A: nein NEIN; (.) das BUCH ist !GANZ! EInfach  
 26 geschrieben;  
 27 B: Okay dann NEHm ich das;  
 28 A: GERne; (.) wenn sie bitte mit zur KASSe  
 29 kommen,

Zunächst wurden sämtliche Wörter, die als Operatoren gelten könnten, im Korpus identifiziert und dahingehend analysiert, ob sie gemäß der Merkmale der Operator-Skopus-Struktur einzu-stufen sind. Weitere Operatoren, die in dem Werk von Fiehler et al. (2004) nicht erscheinen, wurden ebenfalls erfasst. Auf dieser Grundlage wurde die endgültige Tabelle der im Korpus vorhandenen Operatoren angefertigt. Die folgende Übersicht zeigt einen Ausschnitt aus der endgültigen Tabelle der Operatoren (vgl. Anhang A):

|              |  |
|--------------|--|
| das heißt    | (14: 7), (48: 46), (70: 30*)           |
| ich hoffe    | (16: 6), (121: 13), (126: 24)          |
| im Gegenteil | (28: 13), (64: 4)                      |
| nicht wahr   | (73: 35)                               |
| oder         | (5: 21), (47: 119), (70: 5), (124: 14) |

Tab. 14: Ausschnitt aus der endgültigen Tabelle der Operatoren

In Klammern wird der identifizierte Dialog mit den einzelnen Zeilen genannt, in denen die Operatoren zu finden sind, falls sie in mehreren Dialogen auftauchen. Das soll die Tabelle übersichtlicher und transparenter machen. Der Stern in der Tabelle bezeichnet einen komplexen Operator oder kombinierte<sup>24</sup> Operatoren.

<sup>24</sup> Zwei Operatoren treten zusammen in einer Äußerung auf.



Eine weitere Tabelle stellt die Menge der Operatoren in den einzelnen Dialogen heraus. In der ersten Spalte erscheint die Dialognummer, in der zweiten die Menge der Operatoren und in der dritten die Zahl der kombinierten Operatoren (vgl. Anhang D).

| <b>Dialog-Nr.</b> | <b>Operatoren</b> | <b>Bemerkung</b> |
|-------------------|-------------------|------------------|
| 1                 | 1                 | -                |
| 2                 | -                 | -                |
| 3                 | 2                 | -                |

Tab. 15: Ausschnitt der Tabelle der Zahl der Operatoren

Eine weitere Übersichtstabelle gibt Aufschluss über die Formen des Sprecherwechsels. In der ersten Spalte steht die Nummer des Dialoges gemäß Tab. 12. Die zweite Spalte enthält die Anzahl der Sprecherwechsel nach einer Pause im ganzen Dialog. In der dritten und vierten Spalte ist jeweils die Anzahl der Sprecherwechsel nach einer Unterbrechung oder einer Überlappung aufgeführt. Der glatte Wechsel steht in der fünften Spalte. Die letzten zwei Spalten stellen die Zahl der beiden Formen des Sprecherwechsels nach der Art seiner Entstehung (die Selbstwahl und die Fremdwahl) vor. Tab. 16 präsentiert einen Ausschnitt (vgl. Anhang C).

| <b>Dialog-Nr.</b> | <b>Sprecherwechsel nach Pause</b> | <b>Sprecherwechsel nach Unterbrechung</b> | <b>Sprecherwechsel nach Überlappung</b> | <b>Glatte Sprecherwechsel</b> | <b>Selbstwahl</b> | <b>Fremdwahl</b> |
|-------------------|-----------------------------------|---|---|-------------------------------|-------------------|------------------|
| 1                 | -                                 | -   | -                                       | 8                             | 4                 | 4                |
| 2                 | -                                 | -   | -                                       | 16                            | 8                 | 8                |
| 3                 | -                                 | 1   | -                                       | 2                             | 2                 | 1                |

Tab. 16: Ausschnitt aus der Tabelle des Sprecherwechsels

In dieser Tabelle wird die Zahl der Sprecherwechsel in seiner Erscheinung in den Modelldialogen notiert. Sie zeigt, inwieweit die Modelldialoge in den Lehrwerken des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts die Eigenschaften und Merkmale der gesprochenen Sprache enthalten.

Eine weitere Tabelle zeigt die untersuchten prosodischen Phänomene. In der ersten Spalte steht die Nummer des Dialogs, in den anderen die ausgewählten prosodischen Phänomene (vgl. Anhang E).

| <b>Dialog-Nr.</b> | <b>Haltepause</b> | <b>gefüllte Pause</b> | <b>lautes Sprechen</b> | <b>leises Sprechen</b> | <b>schnelles Sprechen</b> | <b>langsames Sprechen</b> |
|-------------------|-------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1                 | 1                 | -                     | -                      | -                      | -                         | -                         |
| 2                 | 2                 | 1                     | -                      | -                      | -                         | -                         |
| 3                 | 5                 | -                     | -                      | -                      | -                         | -                         |

Tab. 17: Ausschnitt aus der Tabelle der prosodischen Phänomene

In Tabelle 17 ist die Häufigkeit der auftretenden prosodischen Phänomene in den einzelnen Lehrwerkdialogen erfasst.

### 4.3 Zusammenfassung

Die sieben ausgewählten Lehrwerke stellen repräsentative Beispiele aus dem Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht dar. Sie enthalten verschiedene auf kommunikative Kompetenz abzielende Dialoge, so wie es die kommunikative Wende einfordert. Es ist jedoch nicht möglich, alle Eigenschaften der gesprochenen Sprache im Rahmen einer einzelnen Studie abzuhandeln. Aus diesem Grund habe ich m. E. bedeutende Merkmale des Mündlichen zur Darstellung gebracht, die mit ihren Funktionen für den fremdsprachlichen Deutschunterricht und für die Deutschlernenden selbst von großer Bedeutung sind (vgl. Abschnitt 3).

Soweit die theoretische Grundlage dieser Arbeit. Zunächst werde ich nun versuchen, die gestellten Fragen zu beantworten. Im folgenden Abschnitt stelle ich die fremdsprachlichen deutschen Modelldialoge und ihre Übungen dar, suche darin nach den gesprochenen sprachlichen Merkmalen und arbeite heraus, ob ihre Funktionen den Fremdsprachenlernern bewusst gemacht und von ihnen erworben werden.

## 5 Datenanalyse: Dialoge in Lernmaterialien

In diesem Kapitel werden die Dialoge und die dazugehörigen Übungen in den ausgewählten Lehrwerken nach Merkmalen der gesprochenen Sprache (siehe Kapitel 3) analysiert. Die Untersuchung soll illustrieren, ob und in welchen Formen diese Merkmale und Eigenschaften in den Lehrwerkdialogen vorkommen. Zunächst werden allgemeine Eigenschaften der Musterdialoge aus den Lehrmaterialien präsentiert.

### 5.1 Allgemeine Charakterisierung der Dialogizität von Gesprächen in Lernmaterialien

Dialoge werden von den Autoren der Lehrwerke in der Regel didaktisiert und repräsentieren die gesprochene Zielsprache. Sie stellen keine authentischen und natürlichen Dialoge dar und werden nicht in realen Situationen aufgenommen, sondern in geschlossenen Räumen (Studios) eingesprochen. Die Musterdialoge der Lehrwerke unterscheiden sich von natürlichen Dialogen in vielerlei Hinsicht: Sie werden deutlich und langsamer gesprochen. In meinem Korpus habe ich entsprechende Charakteristika feststellen können. Die häufigsten sprechsprachlichen Phänomene, die in den Lehrwerkdialogen auftreten, stelle ich im Folgenden vor (vgl. auch Günthner 2000: 356f; Vorderwülbecke 2008: 276ff):

- Modalpartikeln (schon; aber; doch usw.),
- Dialogpartikeln (ja; also; naja; Entschuldigung usw.),
- Interjektionen (ach so; ach ja usw.),
- elliptische Sätze (Hier in Berlin?; Aus Dortmund usw.),
- Vokative (Guten Tag, Frau Weinert),
- Satzabbrüche (ja, aber...),
- Hörersignale (hm; okay usw.),
- Reparaturen (W:IschawischaSCHAffen? nein; (.) .h <<sehr deutlich>> WIRtschaftswissenschaften),
- interaktive Elemente (Überlappungen; Unterbrechungen usw.),
- Vor-Vorfeldbesetzung, beispielsweise als Operator (ich meine, (.) HAM sie schon MAL als STADTführer gearbeitet;),

- die Verwendung von Artikelwörtern wie Personalpronomen,
- deutliche Aussprache mit langsamer Sprechgeschwindigkeit.

Günthner (2000: 357) hat auch die Phänomene dargestellt, die nie in Erscheinung treten und deshalb außer Betracht gelassen werden:

- Verbzweitstellung in Adverbialsätzen (insbesondere in weil- und obwohl-Sätzen),
- nicht-standardsprachliche Possessivkonstruktionen, wie „der Maria ihr Haus“, „dem Bäcker sein Hut“.

Die Modelldialoge der DaF-Lehrwerke erfüllen die Funktion, die notwendigen kommunikativen Kompetenzen bei den Lernenden, besonders in den Anfängerstunden, zu entwickeln. Dort kommen die meisten Äußerungen in Form von Paarsequenzen vor: Der erste Gesprächspartner stellt z. B. eine Frage und macht damit eine Antwort relevant. Der zweite reagiert und gibt die Antwort. Im folgenden Beispiel sind wir mit einem Erstkontakgespräch konfrontiert, bei dem sich ein Deutscher (Sprecher A) mit einer Türkin (Sprecherin B) bekanntmacht.

Beispiel 2: (Dialog 1, Zeilen 01–10)

- 01        A: woher ↑BIST du denn?
- 02        B: aus DORTmund;
- 03        A: und deine faMILie?
- 04        B: aus der tür↑KEI natürlich;
- 05        A: jaJA aber (.) woHER da?
- 06        B: aus (TSCHESme); (-) DAS ist etwa ACHTzig
- 07        kilometer SÜDlich von ISmir; (-) und ↑DU?
- 08        A: aus HAMburg.
- 09        B: ((lachend)) ich MAG hamburger;
- 10        A: ((lacht)) ich AUCH;

Im Beispiel 2 sind die Fragen sowie die Antworten kurz. In Zeile 1 fragt Sprecher A nach der Herkunft von Sprecherin B, die in Zeile 2 mit der elliptischen Äußerung „aus DORTmund“ antwortet. In Zeile 3 erkundigt sich A auch nach der Herkunft der Familie von B mit der elliptischen Frage „und deine faMILie?“. Da Sprecher A in Zeile 1 nach der Herkunft seiner Gesprächspartnerin gefragt hat (woher ↑BIST du denn), können wir annehmen, dass die Frage in

Zeile 3 die Herkunft der Familie von Sprecherin B betrifft. In Zeile 4 antwortet diese auch mit einem syntaktisch unvollständigen sprachlichen Ausdruck: „aus der tür↑KEI natürlich“. Sprecher A reagiert auf diese Antwort wiederum mit einer Frage, die Sprecherin B erneut mit einer kurzen Lokalangabe Ausdruck erwidert. Danach folgen eine Pause und anschließend eine ausführliche Information zur Herkunftsstadt der Familie von B. Nach einer Pause fragt sie ihren Gesprächspartner nach seiner Herkunft. Mit einer unvollständigen Äußerung antwortet dieser in Zeile 8. In Zeile 9 kommentiert Sprecherin B lachend „ich MAG hamburger“. Danach legt Sprecher A eine mit Lachen gefüllte Pause ein und erwidert, dass er der gleichen Meinung ist.

Beispiel 2 zeigt, dass alle Äußerungen prosodisch und semantisch vollständig sind. Deshalb erkennen die Interagierenden das Beitragsende des anderen Gesprächspartners und übernehmen das Rederecht.

Ähnlich wie im vorliegenden Fall enthalten die Modelldialoge der Lehrwerke wenige oder überhaupt keine Reparaturen. Das liegt daran, dass die Spontanität in diesen Dialogen fehlt.

Eine in fast allen Lehrwerkdialogen auftretende Besonderheit ist die Unvollständigkeit der Dialoge. Sie stellen lediglich Fragmente dar, bei denen meistens die Dialoganfänge bzw. -enden fehlen. In dem oben präsentierten Beispiel fehlt beides. Der Dialog wird mit einer Frage eröffnet (woher ↑BIST du denn) und nicht mit einer Begrüßungsformel wie z. B. „Hallo“ und endet mit der Bestätigung „ich AUCH“ (Zeile 10) und nicht mit einer Beendigungsformel wie z. B. „Tschüss“.

Das vorliegende Korpus (siehe Anhang B und Anhang G) weist 36 Telefongespräche auf, was ungefähr einem Drittel aller Dialoge entspricht. Wiederum etwa ein Drittel davon (11 Telefongespräche) enthält eine Gesprächsbeendigung, zwei Drittel (23 Telefongespräche) haben ein Klingelton-Zeichen, 28 Telefongespräche haben einen Gesprächsanfang. Die Zahl der Telefongespräche insgesamt ist ein Zeichen dafür, dass die kommunikative Gattung Telefongespräch große Bedeutung für die Autoren fremdsprachlicher Lehrwerke hat. Das folgende Telefongespräch findet zwischen einem Immobilienmakler und einem Kunden statt, der eine Dreizimmerwohnung sucht.

Beispiel 3: (Dialog 111, Zeilen 1–29)

```
01          ((Telefon Freizeichen))
02          A: (HOHr) und PARTner immobilien BEHrens guten
03          TAG,
04          B: guten TAG; (.) mein NAmE ist SUNdermann; (.)
```

05            ich intereSSIere mich für die  
06            dreizIMMerwohnung im WESTend; (.) ist die noch  
07            FREI?  
08        A: JA; aber es haben schon EInige interessenten  
09            Angerufen;  
10        B: ich: würde mir die WOHNung am liebsten HEUTE  
11            noch ANschaun; (.) GEHT das?  
12        A: JA so um ACHTzehn uhr;  
13        B: NEIn; (.) ich habe: bis CIRca NEUNzehn uhr ein  
14            MEETing; (.) AUch im WESTend; (.) aber daNACH  
15            kann ich KOMmen; (.) wo IST denn die WOHNung?  
16        A: in der EPPsteinerstraße;  
17        B: ACH das ist ja fantASTisch; (.) das schaffe  
18            ich in zehn miNuten; ALso: SAgen wi:r (.)  
19            NEUNzehn uhr ZEHN in der EPPsteiner;  
20        A: GUT; (.) es ist die HAUSnummer dreiundZWANzig;  
21            (.) .h KLINGeln sie einfach im ERSten STOCK;  
22            ich bin schon Oben; (.) es kommen VORher noch  
23            EInige ANDere interessenten;  
24        B: JA GUT; (-) ist das eigentlich ein ↑ALTbau  
25            oder ein NEUbau?  
26        A: .h ALTbau mit STUCK und alles TOPP in schuss;  
27        B: AHja; (.) dann: BIS heute Abend; (.)  
28            WIEderhören;  
29        A: auf WIEderhörn;

Am Anfang hören wir ein Telefonfreizeichen (Zeile 1). Das Gespräch beginnt mit der Begrüßungsformel und der Vorstellung der Firma des Immobilienmaklers (Sprecher A): „(HO)hr und PARTner immobilien BEHrens guten TAG“ (Zeile 2 und 3). In den Zeilen 4 bis 7 erwidert der Kunde (Sprecher B) die Begrüßung und nennt danach seinen Namen und seine Anforderung an den Gesprächspartner. Am Ende des Gesprächs verabschiedet sich der Kunde mit der verkürzten Beendigungsformel „WIEderhören“ (Zeile 28). Davor leitet er diese Been-

digungsformel mit der Bestätigung des in den Zeilen 10 bis 20 vereinbarten Termins mit der Äußerung „dann: BIS heute Abend“ (Zeile 27) ein. Sprecher A zeigt das Ende des Gesprächs mit der Formel „auf WIEderhörn“ (Zeile 29) an. Das Gespräch läuft glatt, ohne Störungen oder Missverständnisse und auch ohne große Pausen. Beispiel 3 zeigt ein Telefongespräch mit einem Anfang und einer Beendigung.

In den Beispielen 1 und 2 finden sich viele elliptische Äußerungen. Mit Ellipsen weisen sie ein wichtigste Merkmale der gesprochenen Sprache auf (vgl. Schwitalla 2003: 101). Wenn der Sprecher den Gegenstand in einem Gespräch, über den geredet wird, erklärt hat, braucht sein Gesprächspartner im selben Gespräch nicht den gleichen Gegenstand zu wiederholen und noch einmal zu erklären. Das gilt auch für andere Äußerungen: Wenn z. B. ein Sprecher eine Frage stellt, dann braucht sein Interaktionspartner die Proposition der gestellten Frage in seiner Antwort nicht mehr zu wiederholen.

Im nächsten Abschnitt (Kapitel 5.2) werden weitere Merkmale der gesprochenen Sprache, die in den Modelldialogen zu finden sind, berücksichtigt: die Operator-Skopus-Struktur, die Prosodie und der Sprecherwechsel.

## **5.2 Analyse ausgewählter Gespräche in Lehrwerken**

In diesem Abschnitt folgt nun die genaue Analyse der Lehrwerkdialekte. Dabei sollen zunächst die ausgewählten gesprochensprachlichen Elemente in den Modelldialogen analysiert werden. Daran schließt sich die Analyse der gleichen Elemente in den Übungen an.

### **5.2.1 Analyse der Lehrwerkdialekte hinsichtlich der Operator-Skopus-Struktur**

Der Operator macht etwas erwartbar und eröffnet eine Leerstelle, die nach Auffüllung syntaktischer Strukturen verlangt (vgl. Fiehler et al. 2004). Die Erwartbarkeit erleichtert es den Hörern, die Äußerungen des Sprechers abzugrenzen. Im Rahmen interkultureller Kommunikation ist es von großer Bedeutung, klare Interpretationsvorlagen zu geben, z. B. durch Gliederungssignale und Verstehensanweisungen. Es ist erforderlich, dass Lernende der deutschen Sprache solche Funktionen der gesprochen-sprachlichen Phänomene, wie die Operator-Skopus-Struktur, verstehen und lernen.

Im vorliegenden Korpus mit insgesamt 126 Lehrwerkdialogen (vgl. Kapitel 4) konnten in 48 Lehrwerkdialogen Operator-Skopus-Strukturen nachgewiesen werden, wobei sich 16 verschiedene Operatoren identifizieren ließen. Das bedeutet, dass die Operatoren in etwa 38% aller Lehrwerk-Modelldialoge auftauchen. In meinem Korpus habe ich auch einen komplexen

Operator gefunden (siehe Kapitel 3), auf den ich im Rahmen der Analyse später noch im Detail eingehen werde.

Tab. 18 stellt alle Operatoren dar, die in den untersuchten 126 Modelldialogen gefunden wurden (siehe Anhang B und Anhang G). In der ersten Spalte wird der Operator genannt, in der zweiten seine Verstehensanweisung klassifiziert (siehe Abschnitt 3.1.3.2.3.1).

| <b>Operator</b>        | <b>Bemerkungen</b>   |
|------------------------|--|
| aber                   | Relationen (Gegensatz)   |
| also                   | Relationen (Folgerung)   |
| das heißt              | Relationen (Verdeutlichung)                                      |
| ich finde              | mentaler Status (Meinung)  |
| ich glaube             | mentaler Status (Vermutung)                                      |
| ich hoffe              | mentaler Status (Hoffnung)                                       |
| ich meine              | Relationen (Erklärung)   |
| im Gegenteil           | Relationen (Gegensatz)   |
| nicht wahr             | Handlungstyp (Frage)   |
| oder?                  | Handlungstyp (Frage)   |
| oder                   | Relationen (Gegenüberstellung)                                   |
| sag mal/ sagen Sie mal | Handlungstyp (Bitte oder Aufforderung)                           |
| sagen wir              | Relationen (Explikation)   |
| übrigens               | mentaler Status (Einfall und Einführung von zusätzlichen Themen) |
| und                    | Relationen (Fortführung)   |
| wie gesagt             | Relationen (Wiederholung)  |

Tab. 18: Aufzählung der Operatoren in meinem Korpus

Aus Tabelle 18 wird deutlich, dass die häufigsten Operatoren diejenigen sind, die die Relationen der Äußerung im Skopus zu anderen Äußerungen im Gespräch verdeutlichen. Im Gegensatz dazu tauchen keine Operatoren auf, die den kommunikativen Status der Äußerung im Skopus darlegen. Betrachtet man zusätzlich Anhang A neben Tabelle 18, so stellt man fest,



dass die Zahl der Operatoren aus der Gruppe „Einzellexem“ größer als die der anderen Gruppenklassen ist, wobei die Operatoren „also“, „aber“ und „und“ frequenter auftauchen, als die übrigen. Die 16 aufgeführten Operatoren sind an 89 Stellen in den Lehrwerkdialogen zu finden (vgl. Anhang A). „Also“ erscheint 24 mal und nimmt damit etwa 27% aller auftretenden Operatoren ein. An zweiter Stelle steht der Operator „aber“ mit 20% gefolgt von „und“ mit 13%. Alle drei Operatoren machen zusammen 60% aller relevanten Operatoren aus. Diese Zahlen zeigen, dass die Struktur des Operator-Skopus in den Lehrwerk-Modelldialogen zwar vertreten, jedoch funktional nicht breit gestreut ist. Sie sind auf wenige Verstehensanweisungen beschränkt, wie z. B. die Verdeutlichung des Gegensatzes zwischen der Äußerung im Skopus und der Äußerung vor der Operator-Skopus-Struktur.

In den folgenden Beispielen werden Operatoren verschiedener Gruppen näher betrachtet. Ich beginne mit der Gruppe „Einzellexeme“. In dieser Gruppe spielen Pausen und Tonhöhenänderungen eine besondere distinktive Rolle beim Erkennen der Operator-Skopus-Struktur. Beispiel 4 zeigt den Operator „also“ aus der Gruppe „Einzellexeme“.

Beispiel 4: (Dialog Nr. 47, Zeilen 52–60)

```
52      A: wenn du JETZT bei dem KURS der im MAI beginnt
53          mitmachen willst, (.) dann müsstest du dich
54          allerdings BALD entscheiden; (.) der ist näm-
55          lich schon fast VOLL; (.) .h da sind nämlich
56          noch EIN zwei LEUTE die noch nicht WISSEN ob
57          sie MITmachen wollen; (.) .h also: (-)
58      <<lachend>> es wird ZEIT;
59      B: WANN muss man sich denn SPÄtestens An
60          melden=also (.) für diesen kurs;
```

Bei Dialog Nr. 47 handelt es sich um ein Telefongespräch zwischen einem Angestellten in einem Theater (Sprecher A) und einer Frau (Sprecherin B), die in dem Theater an einem Improvisationskurs teilnehmen will. A erklärt B, was er wissen will, und weist sie darauf hin, dass sie sich schnell zum Kurs anmelden sollte, wenn sie ihn besuchen wolle, da er fast voll sei.

Der Operator „also“ (Zeile 57) macht B deutlich, dass das Folgende eine Schlussfolgerung dessen ist, was der Angestellte vorher ausgeführt hat. Hier verbindet der Operator die Äußerung im Skopus mit den anderen im Diskurs, die dem Operator vorausgehen. Die Reichweite

der rückwärtigen Relation bezieht sich auf die Äußerungen „wenn du JETZT bei dem KURS der im MAI beginnt mitmachen willst (.) dann müsstest du dich allerdings BALD entscheiden; (.) der ist nämlich schon fast VOLL; (.) .h da sind nämlich noch EIN zwei LEUTE die noch nicht WISSEN ob sie MITmachen wollen;“ (Zeilen 52–57). Der Operator besitzt also eine Gelenkfunktion. Er verbindet die vorhergehenden Äußerungen mit den nachfolgenden (Fiehler et al. 2004).

In Zeile 57 befindet sich eine Mikropause vor dem Beginn der Operator-Skopus-Struktur (Abb. 4). Anschließend macht eine Halbsekundenpause die Grenze zwischen Operator und Skopus deutlich. Die Stimme fällt am Ende des Operators ab, dann folgt eine Änderung der Tonhöhe nach oben am Anfang des Skopus. Das zeigt die interne prosodische Strukturierung der Operator-Skopus-Struktur.

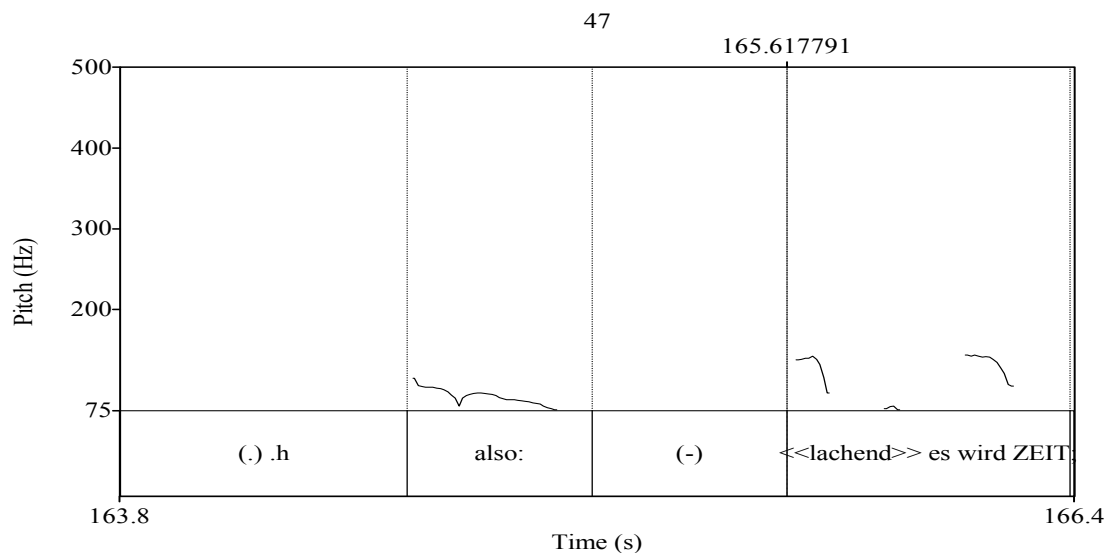


Abb. 4: Operator „also“, Transkript Nr. 47, Zeilen 57–58

Im vorausgegangenen Beispiel zeigen sich die Merkmale der Zweigliedrigkeit der Operator-Skopus-Struktur und die Verstehensanweisung des Operators für den Skopus. Die Zweigliedrigkeit wird im genannten Auszug sowohl durch die Pause als auch die Tonhöhenveränderung zwischen dem Operator und dem Skopus angezeigt.

Das folgende Beispiel bezieht sich auf ein anderes Einzellexem: Es betrachtet den Operator „aber“ näher. Beispiel 5 zeigt ein Gespräch zwischen mehreren Freunden, die über das Thema Gedächtnis und mögliche Techniken zum besseren Memorieren von Informationen und Zahlen sprechen. In diesem Beispiel befindet sich der Operator „aber“ in der Zeile 10.

Beispiel 5: (Dialog Nr. 23, Zeilen 4–17)

04       A: HABT ihre alle ein: SUpEr geDÄCHTnis?  
05       G: [na: ((Lachen))  
06       ?: [((räuspert))  
07       B: [hm nja: also bei MIR war das NICHT so SUpEr;  
08           (--).hh zuERST hab ich die ZAHlen einfach IMMer  
09       wiederHO:Lt; (.) und im moMENT KONNT ich sie  
10       auch; h. (.) .h aber ((lacht)) (-) als ich die ANDern  
11       beiden TESTS geMACHT hatte, hatt ich die ZAHlen  
12       wieder to!TAL! ver!GESS!en.  
13       C: mhm  
14       ?: hm  
15       D: das war bei mir ÄHNlich; (.) aber DANN hab ich  
16       mich daran erINNert was wir gerade im  
17       ENGLischunterricht gelernt haben;

Im Gesprächsabschnitt (Zeilen 7–9) erklärt Person B ihren Freunden ihre Strategie, sich die Zahlen zu merken, nämlich durch Wiederholen. In Zeile 10 macht Person B eine kontroverse Äußerung, dass sie die Zahlen nach den Tests vergessen hat. Sie verwendet den adversativen Operator „aber“, um diese Entgegensetzung zu verdeutlichen. Solche Operatoren gehören zur vierten Gruppe von Operatoren, die die Relation der Äußerung im Skopus zu anderen Äußerungen im Gespräch verdeutlichen.

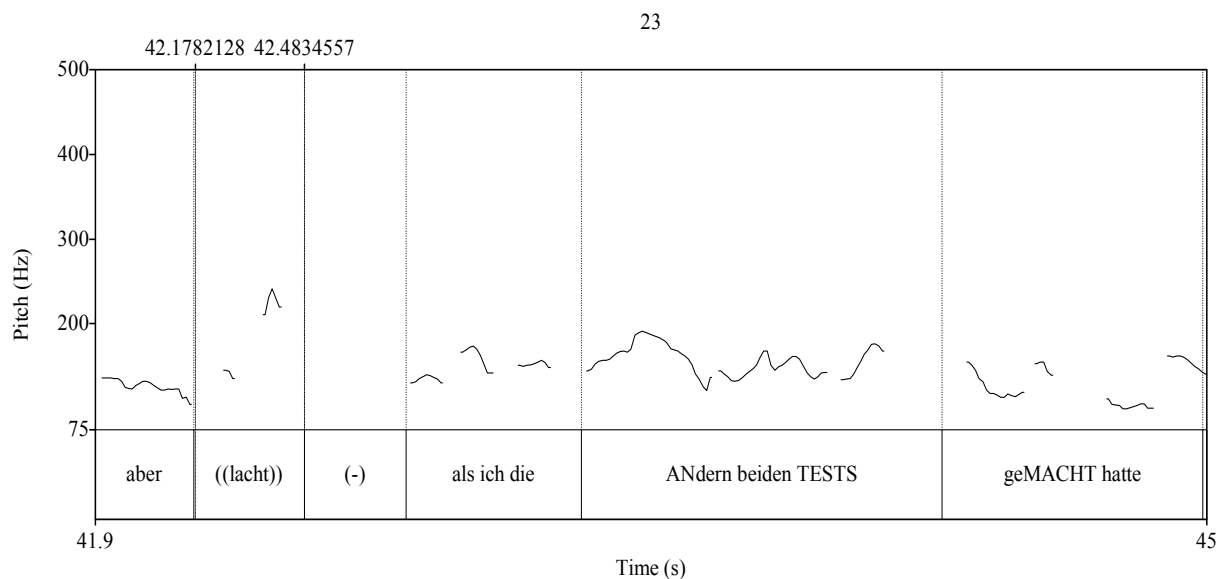


Abb. 5: Operator „aber“, Transkript Nr. 23, Zeile 10 und 11

Vor Beginn der Operator-Skopus-Struktur in Zeile 10 entsteht eine kurze Pause und danach atmet der Sprecher ein. Nach „aber“ entsteht eine mit Lachen gefüllte Pause mit einer Länge von ca. 0,3 Sek. (vgl. Abb. 5). Danach folgt wieder eine kurze Pause. Diese beiden Pausen (die gefüllte Pause und die kurze Pause) stehen zwischen dem Operator und dem Skopus. Beide zusammen bilden eine gemeinsame Pause mit einer Länge von mehr als einer halben Sekunde. In diesem Beispiel ist die Pause das distinktiv entscheidende prosodische Merkmal der Gruppe Einzellexeme, da ohne sie nicht von einer Operator-Skopus-Struktur gesprochen werden könnte.

Abb. 5 zeigt eine leichte Tonhöhenveränderung zwischen Operator und Skopus. Der Intona-tionsverlauf geht am Ende des Operators nach unten, dann folgen die beiden Pausen. Danach beginnt die Äußerung im Skopus mit einer leichten Erhöhung.

Die Reichweite des Operators bezieht sich zurück auf die Äußerung „zuERST hab ich die ZAHlen einfach IMMer wiederHO:LT; (.) und im moMENT KONNT ich sie auch;“ (Zeilen 8–10). „Aber“ stellt die Verbindung zwischen dieser Äußerung und dem Skopus in einer gegensätzlichen Beziehung her.

Die ersten beiden Beispiele (Beispiele 4 und 5) präsentieren zwei Operatoren aus der Gruppe „Einzellexeme“. Das folgende Beispiel 6 demonstriert den Gebrauch eines insertierten Opera-tors. Im Dialog Nr. 71 geht es um ein Gespräch zwischen einem Studenten (Person B) und einem Reisebüroleiter (Person A). Der Student ruft wegen eines Inserats in der Zeitung für einen Job als Reiseleiter im Reisebüro an.

## Beispiel 6: (Dialog Nr. 71, Zeilen 30–37)

30 A: JA (.) DANN noch ne !GANZ! wichtige frage; (-)  
 31 wie !LANG!e können sie denn für uns arbeiten;  
 32 B: ich studIER an der fU; (.) .h un:d meine  
 33 seMEStErferien gehen ENde JUni los; (.) **ich**  
 34 **könnte also: (-) den GANzen Juli .h UND den**  
 35 **ganzen auGUST;**  
 36 A: NA das klingt ja alles SEHR sehr erFREUlich  
 37 herr schmitz;

In Zeile 30 fragt der Reisebüroleiter den Studentennach seiner zeitlichen Disposition: „wie !LANG!e können sie denn für uns arbeiten“. Der Student antwortet, dass er an der Uni studie-re und in den Semesterferien arbeiten könne: „ich könnte also: (.) den GANzen Juli .h UND den ganzen auGUST“ (Zeilen 33–35). Diese Äußerung ist elliptisch: Der Reisebüroleiter (A) hat in seiner Frage in Zeile 31 den Infinitiv „arbeiten“ benutzt: „wie !LANG!e können sie denn für uns arbeiten“, den B in seiner Äußerung in den Zeilen 33-35 nicht mehr aufgegriffen. Elliptische Äußerungen sind, wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 5.1), ein Merkmal für gesprochene Sprache. Deshalb ist die Äußerung „ich könnte also: (.) den GANzen JULi .h UND den ganzen auGUST“ m. E. vollständig, kann also selbständig auftreten und fungiert hier als Skopus für den Operator „aber“.

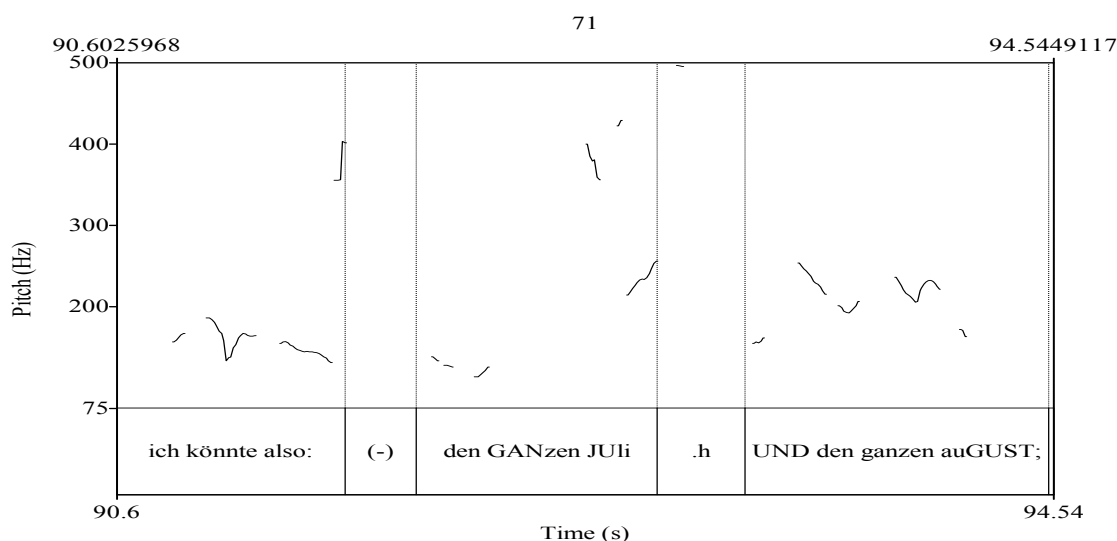


Abb. 6: Operator „also“, Transkript Nr. 71, Zeile 33 und 34

„Also“ in Zeile 34 ist ein insertierter Operator. Er befindet sich mitten in der Äußerung des Skopus, nach ihm tritt eine kurze Pause ein. Dies zeigt seine Zweigliedrigkeit. Der Operator wird von der Äußerung des Skopus durch die Pause hervorgehoben. Auch die Tonhöhe ändert sich zwischen dem Operator und der restlichen Äußerung des Skopus, der Intonationsverlauf des Skopus wird unterbrochen. Dies zeigt, dass „also“ von der Äußerung des Skopus abgehoben wird.

Die rückwärts gerichtete Relationierung des Operators „also“ bezieht sich auf die Äußerung in den Zeilen 32 und 33 „ich stuDIER an der fU (.) .h und meine seMESTerferien gehen ENDe JUni los“. Mit diesem Operator wird die Verstehensanweisung einer Folgerung erläutert, die auf die Äußerung in den Zeilen 32 und 33 zurückweist. „Also“ gehört zur Klasse Einzellexeme.

Zunächst betrachten wir ein weiteres Beispiel für die Gruppe der dem Skopus nachgestellten Operatoren.

Beispiel 7: (Dialog Nr. 73, Zeilen 29–42)

29        A: <<seufzend>> ha:ch frau schmidt FERner (.) das  
30            tut mir aber !SCHRECK!lich !LEID! (.) ich war  
31            GANZ sicher dass die reservierung-  
32        B: =!HALT!; (.) warten sie (.) ich bin noch nicht  
33            !FER!tig; (.) **herr MÜhlbeck hat doch gestern**  
34            **versUCHT mir MITzuteilen dass unsere**  
35            **kalkulaTION nicht in ordnung ist; (.) nicht**  
36            **WAHR?**  
37        A: ja JA; (-) er hat ANgerufen;  
38        B: =hat er ihnen denn nicht erklärt WIE WICHtig  
39            diese information für mich ist.  
40        A: ja naTÜrlich; (.) ich hab ihnen die notiz ja  
41            dann auch !SOFORT! auf den SCHREIBtisch ge-  
42            legt;

Im Dialog Nr. 73 (Beispiel 7) streitet eine Chefin mit ihrer Sekretärin über Fehler, die die Sekretärin begangen hat. Nachdem die Chefin ihrer Sekretärin Schwierigkeiten während ihrer Geschäftsreise geschildert hat, äußert sie zunächst in den Zeilen 33 bis 36 Folgendes: „herr

MÜHlbeck hat doch gestern verSUCHT mir MITzuteilen dass unsere kalkula↑TION nicht in ordnung ist; (.) nicht WAHR?“. Diese Äußerung wird wegen der Ergänzung „nicht wahr“ als Frage verstanden, auf die die Sekretärin (A) in den Zeilen 40-42 mit der Äußerung „ja natürlich; (.) ich hab ihnen die notiz ja dann auch !SOFORT! auf den SCHREIBtisch gelegt;“ antwortet.

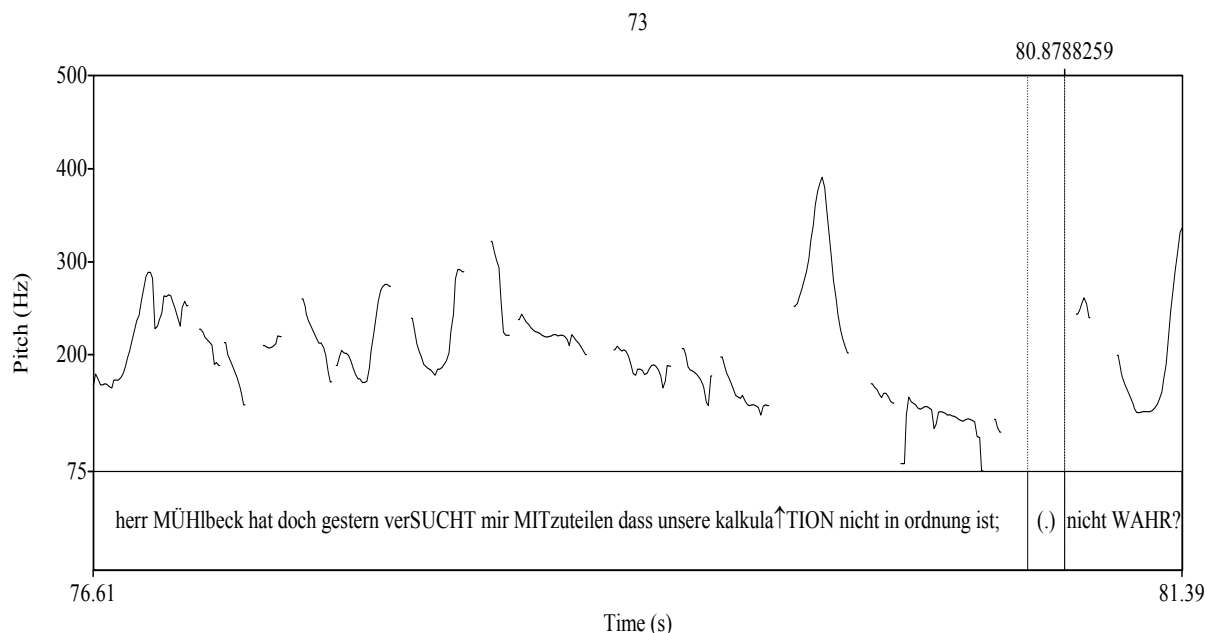


Abb. 7: Operator „nicht wahr“, Transkript Nr. 73, Zeilen 35 und 36

Der Operator „nicht wahr“ wird von der Äußerung im Skopus durch die Pause zwischen beiden und die Tonhöhenänderung signalisiert. Abb. 7 zeigt den am Ende des Skopus sinkenden Intonationsverlauf. Nach einer kurzen Pause beginnt der Operator mit einem Tonerhöhensprung erst nach unten und dann wieder nach oben, wo er mit einem hohen Ton endet. Durch die Pause und Tonhöhenänderung wird der Operator von der Äußerung des Skopus abgehoben und damit in seiner Zweigliedrigkeit erkennbar.

Der Operator macht deutlich, dass der Sprecher eine Frage gestellt hat – ohne ihn versteht man nicht, dass mit der Äußerung im Skopus eine Frage gemeint ist, sondern sie bleibt eine bloße konstative Äußerung: „herr MÜHlbeck hat doch gestern verSUCHT mir MITzuteilen dass unsere kalkula↑TION nicht in Ordnung ist“. „Nicht wahr?“ gehört zu der Gruppe von Operatoren, die den Handlungstyp (hier eine Frage) des Skopus erläutern. Gleichzeitig gehört er zur Gruppe der Operatoren ohne Verb.

Mit den oben angeführten Operatoren habe ich gezeigt, dass in den Lehrwerkdialogen alle Operatorstellungen (vorgestellt, insertiert und nachgestellt) vorkommen.

In den folgenden Beispielen sehen wir eine weitere Kategorie: die Wortgruppe mit finitem Verben (vgl. Abschnitt 3.1.3.2.2). Die Zweigliedrigkeit wird in dieser Gruppe an der Zweitstellung des Verbs ersichtlich.

Der folgende Dialog Nr. 80 ist ein Beispiel dafür. Es handelt sich dabei um ein Telefongespräch, bei dem ein Mann (Person B) bei einem Reisebüro anruft, um eine Reisereservierung abzugeben. Beispiel 8 zeigt einen Ausschnitt dieses Dialogs.

Beispiel 8: (Dialog Nr. 80, Zeilen 26–35)

26           B: ja JA (.) das wäre gu:t; (.) HAben sie denn da  
27                   was schönes?  
28           A: aber SIcher; da finden wir GANZ bestimmt was;  
**29                   (.) nur EHRlich gesagt herr mannsfeld, (.) ich**  
**30                   GLAUbe; es wäre besser sie würden zu UNS ins**  
31           **büRO kommen; .h** (.) HIER könnte ich ihnen die  
32                   versCHIEDenen REIseziele nämlich gleich  
33                   ZEIgen;  
34           B: achSO: (.) mhm (.) äh WANN kann ich denn ZU  
35                   ihnen kommen?

In den Zeilen 26 und 27 fragt der Mann den Angestellten im Reisebüro (Person A), ob er etwas Schönes für ihn habe. Der Angestellte versichert dem Mann, dass er bestimmt etwas finden könne (Zeile 28). In den Zeilen 29 und 30 tritt der Operator „ich glaube“ in Erscheinung. Die Äußerung im Skopus führt das finite Verb an zweiter Stelle: „es wäre besser“. Mit dieser Eigenschaft gehört der Operator zur Gruppe der Operatoren mit finitem Verb, in der prosodische Merkmale für das Erkennen der Zweigliedrigkeit der Struktur unbedeutend sind. Abb. 8 verdeutlicht dies und zeigt außerdem, dass es keine Pause (das wichtigste Merkmal) zwischen der Äußerung im Skopus und dem Operator gibt, stattdessen aber Unterschiede in der Tonhöhe zwischen beiden. Die Zweigliedrigkeit ist dadurch erkennbar, dass der Operator nicht im Skopus integriert und die Äußerung im Skopus vollständig ist.



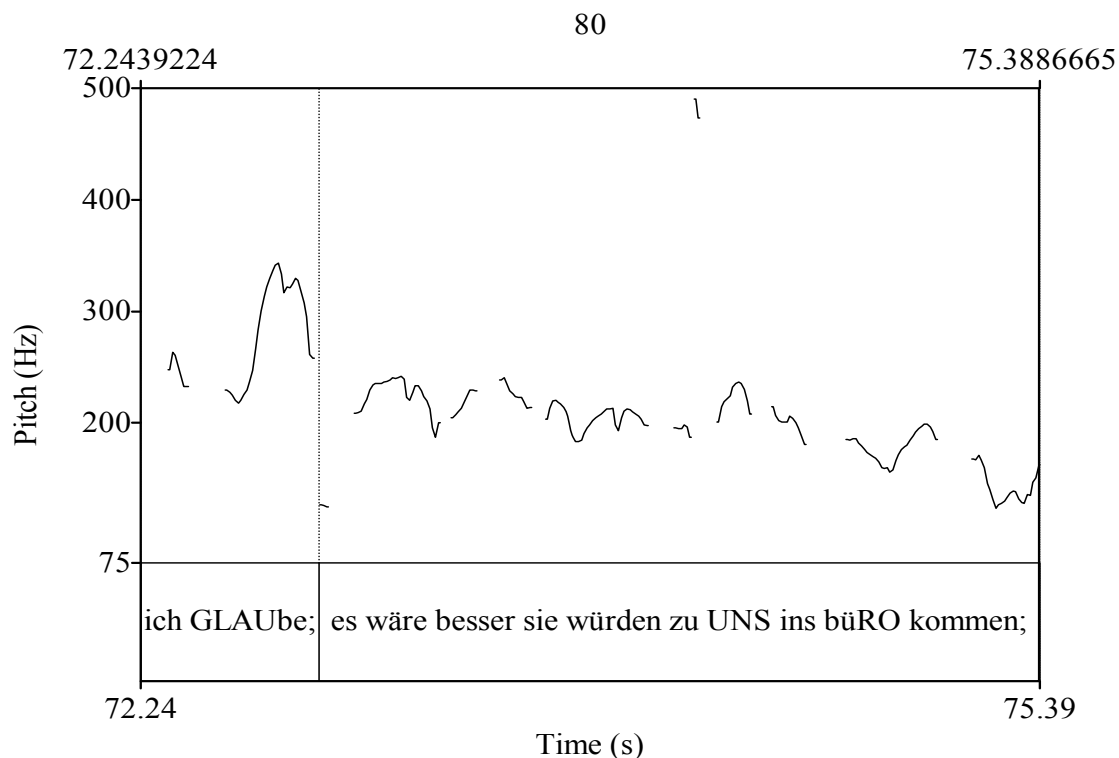


Abb. 8: Operator „ich glaube“, Transkript Nr. 80, Zeile 30

Der Operator zeigt eine steigend-fallende Tonhöhenbewegung auf. Er ist durch die große Tonhöhe vom Skopus abgehoben. Die Äußerung im Skopus ist vollständig, wohingegen der Operator „ich glaube“ von dieser Äußerung abhängig ist und nicht alleine auftreten kann. Der Operator „ich glaube“ öffnet eine Leerstelle und macht die Äußerung im Skopus erwartbar. Er verrät uns den mentalen Status der Äußerung im Skopus und die Verstehensanweisung, dass das ihm Folgende eine Meinung oder Vermutung darstellt.

Das folgende Beispiel gehört zu der gleichen Gruppe „mit finitem Verb“. Beispiel 9 zeigt ein Gespräch zwischen einer Türkin (A) und einem Deutschen (B) über das Thema Geburtstag.

Beispiel 9 (Dialog Nr. 14, Zeilen 1-9)

- 01 A: wie alt ↑BIST du denn jetzt;
- 02 B: VIERundZWANzig; (1.0) wann hast DU eigentlich
- 03 geBURtstag,
- 04 A: am ZWEIundzwanzigsten MAI;
- 05 B: ↑WIE ist es denn bei euch in der türKEI; (-)
- 06 feiert ihr DA geBURtstag?
- 07 A: DAS ist verSCHIEden; (-) **bei UNS- (-) das**
- 08 **heißt (.) in MEInem HEImatort (-) FEIert man**
- 09 **den geBURtstag Nicht;**

Die Türkin fragt den Deutschen nach seinem Alter (Zeile 1). Er antwortet auf die Frage in Zeile 2 und stellt ihr eine Frage nach ihrem Geburtsdatum, die sie wiederum in Zeile 4 beantwortet. B stellte eine weitere Frage „↑WIE ist es denn bei euch in der türKEI; (-) feiert ihr DA geBURtstag?“ in den Zeilen 5 und 6. Auf diese Frage antwortet A mit der Äußerung „DAS ist verSCHIEden;“. Nach einer kurzen Pause spricht A weiter und beginnt ihre Äußerung mit „bei uns“ und konkretisiert diese Ortsangaben mit der Äußerung „in meinem Heimatort“. Als Ankündigung dieser Erklärung verwendet A den Operator „das heißt“, der die Verstehensanweisung einer Verdeutlichung der vorhergehenden Äußerung gibt.

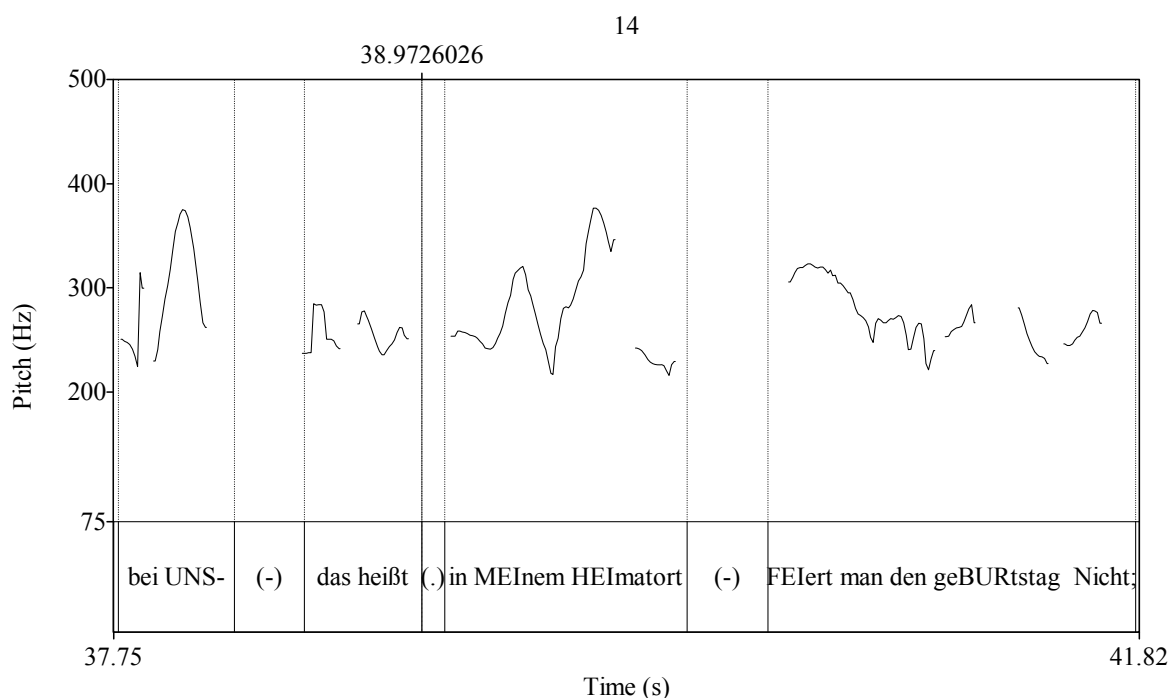


Abb. 9: Operator „das heißt“, Transkript Nr. 14, Zeilen 7-8

Abb. 9 zeigt, dass zwischen dem Operator und dem Skopus eine Mikropause steht. Dabei ist keine Änderung in der Tonhöhe erkennbar. Doch sind die prosodischen Markierungen für diese Gruppe von Operatoren fakultativ. Die Äußerung, die nach dem Operator folgt, ist syntaktisch vollständig, weshalb die ganze Struktur als eine Operator-Skopus-Struktur betrachtet werden kann.

Die Reichweite des Operators verweist auf die Äußerung „bei uns“ in Zeile 7 zurück.

Im nächsten Beispiel ist das finite Verb ein Imperativ, der Operator „sag mal“ (Zeile 1). Dialog Nr. 45 zeigt ein Gespräch zwischen zwei Freunden, die über einem dritten reden.



Im Folgenden stelle ich ein Beispiel der dritten Gruppe von Operatoren (nicht-finite Verben) vor. Im Dialog Nr. 79 geht es um ein Gespräch zwischen einem Buchhändler (Person A) und der Tante eines Jungen (Person B), die für ihn ein Buch kaufen will.

Beispiel 11 (Dialog Nr. 79, Zeilen 19–26)

09           A: Okay (.) und was LIEST er gerne,  
10           B: GAR nix; (-) das IST ja das problem; (.) er  
11           sitzt dauernd NUR vorm compUter;  
12           A: aHA (--) äh wie WÄre es denn DAMit; (.) SCHREIE  
13           in der nacht; (.) !SEHR! sehr SPANNend;  
14           B: ↑SPANNend ist gut; (3.0) aber das hat ja MEHR  
15           als FÜNfhundert SEIten, (.) na das schafft er  
16           NIE;(.) haben sie nicht was DÜNneres, (-)  
17           ach ja NOCH was; (.) mein neffe LACHT auch sehr  
18           gern;  
19           A: er LACHT gern, (.) NA dann wäre DAS hier  
20           vielleicht ganz gut; (.) die oREganobande; (.)  
21           ein !WAHN!sinnig KOMischer KRImi;  
22           B: die oREganobande; (--) mhm, (-) ein ↑KRImi, (.)  
23           ist das auch nicht zu SCHWIErig, (.) **wie ge-**  
24           **sagt, (.) der junge LIEST fast nix;**  
25           A: nein NEIN; (.) das BUCH ist !GANZ! EINFach  
26           geschrieben;

In Beispiel 11 fragt der Buchhändler die Tante nach seinen bevorzugten Büchern: „und was LIEST er gerne“ (Zeile 9). In der nächsten Zeile antwortet die Tante, dass ihr Neffe gar nichts lese. Anschließend unterhalten sich beide über Bücher, die der Neffe vielleicht lesen würde. Als der Buchhändler ihr einen Krimi vorschlägt, fragt sie zurück, ob ein Krimi nicht zu schwierig für den Jungen sei (Zeilen 19–23) mit der Ergänzung in den Zeilen 24 und 25: „wie gesagt (.) der junge LIEST fast nix“. Der Operator „wie gesagt“ verdeutlicht dem Zuhörer die Relation der Äußerung im Skopus zu anderen Äußerungen im Gespräch. Er zeigt hier, dass das dem Operator Folgende eine Wiederholung der Vorgängeraußerung aus Zeile 10 „GAR nix; (-) das IST ja das problem; (.) er sitzt dauernd NUR vorm compUter“ ist. Die Reichweite

des Operators bezieht sich auf die Äußerung in Zeile 10 „GAR nix; (-) das IST ja das problem“.

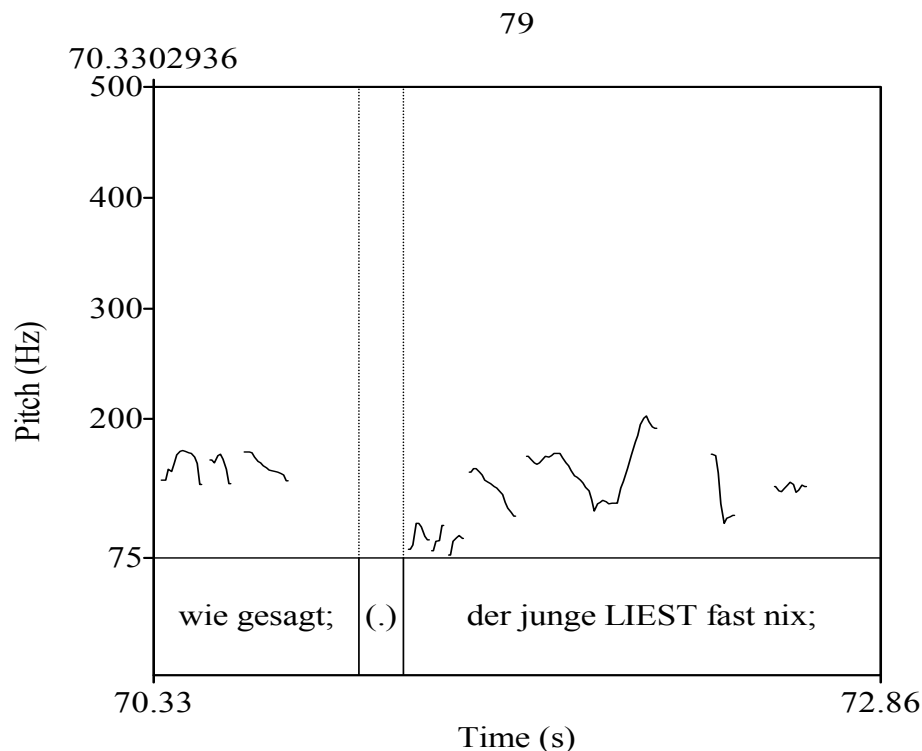


Abb. 11: Operator „wie gesagt“, Transkript Nr. 79, Zeile 23

Betrachtet man die Prosodie dieser Operator-Skopus-Struktur, so zeigt sich, dass sie durch Pausen von den umliegenden Äußerungseinheiten abgegrenzt wird (Abb. 11). Die Zweigliedrigkeit der Struktur wird anhand der Pause nach dem Operator und der Änderung der Tonhöhe deutlich. Mit dem Beginn des Operators steigt der Ton an und mit Beendigung des Operators sinkt er wieder ab, danach folgt eine Pause. Der Skopus beginnt dann an einer noch tieferen Stelle. Alle hier aufgeführten Eigenschaften zeigen, dass eine Operator-Skopus-Struktur vorliegt. Der Operator dieses Beispiels gehört zu den Operatoren ohne finites Verb.

Für die letzte Klasse von Operatoren, der Wortgruppe ohne Verb, betrachten wir das nächste Beispiel. Dialog Nr. 28 enthält ein Gespräch zwischen zwei Freunden, die über eine von jungen Leuten gestaltete Zeitung sprechen. In Beispiel 12 taucht der Operator „im Gegenteil“ in Zeile 13 auf.

Beispiel 12 (Dialog Nr. 28, Zeilen 09–19)

- 09 B: naJA (-) geNAU wie !IHR!; (-- ) ihr (.) m:acht
- 10 doch AUCH eine ZEItung;
- 11 A: du WILLST dich wohl über uns LUSstig machen

12 [was?  
13 B: [((lacht)) nein NEIN; (.) im **GE**genteil; (--)  
14 A: [.hh  
15 B: [**ICH** finde die [**i**DEE von einer **KL**assenzeitung  
16 **einfach** **SU**per; ()  
17 A: [,hhh  
18 B: SAG mal- (-) wie weit SEID ihr eigentlich in-  
19 zwischen?

Person A fragt vermutend Person B, ob sie sich über sie mokiere (Zeilen 11 und 12): „du WILLST dich wohl über uns LUSTig machen was?“. Gleichzeitig lacht Person B und widerspricht: „nein NEIN; (.) im GEGenteil;“ (Zeile 13). Dann fügt sie an: „ICH finde die [iDEE von einer KLAssenzeitung einfach SuPer;“ (Zeilen 15 und 16), während Person A einatmet (Zeile 14). Der Operator „im Gegenteil“ verdeutlicht dem Hörer die Relation zwischen der vorhergehenden Äußerung und der auf ihn folgenden. Er liefert die Verstehensanweisung, dass das Folgende ein Gegensatz zu dem Vorhergehenden ist. Seine Reichweite geht zurück bis auf die Äußerung in Zeile 9: „geNAU wie !IHR!; (-- ) ihr (.) m:acht doch AUch eine ZEItung;“ und die dann folgende Äußerung in den Zeilen 11 und 12: „du WILLST dich wohl über uns LUSTig machen was?“.

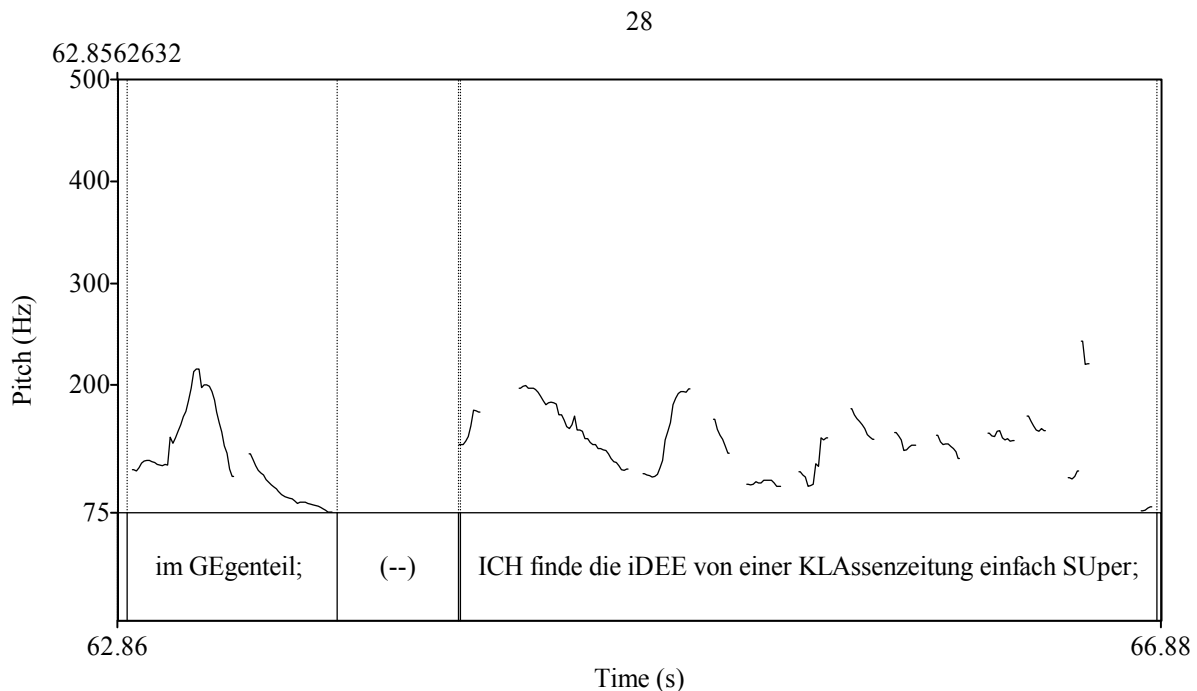


Abb. 12: Operator „im Gegenteil“, Transkript Nr. 28, Zeile 13

Der Operator beginnt mit einer Tonerhöhung (Abb. 12), dann sinkt der Ton ab. Danach folgt eine Pause. Anschließend fängt der Skopus mit einer deutlichen Tonerhöhung an. Der Intona-tionsverlauf des Skopus geht am Ende nach unten. Im Skopus findet sich die folgende sprach-liche Einheit: „Ich finde die Idee von einer Klassenzeitung einfach super.“ Die Wortgruppe „ich finde“ ist hier kein weiterer Operator, wie wir schon in diesem Abschnitt gesehen haben, denn sie ist in die Äußerung des Skopus syntaktisch vollständig integriert und weist keine selbständige Einheit auf. Aber anschließend findet sich in der Zeile 18 eine neue Operator-Skopus-Struktur: „SAG mal- (-) wie weit SEID ihr eigentlich inzwischen“ – ein Operator, der bereits in einem anderen Beispiel analysiert wurde (vgl. Beispiel 10).

Zuletzt will ich einen komplexen Operator untersuchen (Beispiel 13). In Dialog Nr. 70 geht es um Telefongespräch, in dem Person A einen Termin mit Person B vereinbart.

### Beispiel 13 (Dialog Nr. 70, Zeilen 15-32)

```

15      A: =oder wolln sie lieber am FÜNfzehnten? das
16          ginge [AUch
17      B:          [mhm
18      A: aber NUR NACHmittags; ab FÜNfzehn uhr.
19      B: =entSCHULdigung; (.) meinten sie jetzt ich
20          kann MORgen kommen?
21      A: =WAS? (.) ich hab ihnen doch GRAde geSAgT-
22      B: <<lachend>> =es tut mir LEID; (.) ich kann sie
23          so schlecht verSTEHn; (.) könnten sie die
24          termine BITte nochmal wiederHOLn,
25      A: JA; (.) also: (.) das war der zehnte elfte um
26          ↑ELF uhr;
27      B: ja abe:r,
28      A: =elfter elfter um [halb-
29      B:          [moMENT mal; (.) der ZAHnte
30          ELFte das !IST! doch morgen; (-) das HEIßt
31          also (-) ich kann ↑!DOCH! schon morgen kommen;
32      A: !JA! äh (.) aber (.) aber um ELF;
```

A gibt B die möglichen Termine durch, aber B kann A schlecht verstehen, weshalb er ihn in den Zeilen 23 und 24 bittet, die Termine noch einmal zu wiederholen. A fängt an, die Termine zu schildern, ohne Pausen zu machen. In Zeile 29 unterbricht B die Äußerung von A und übernimmt das Rederecht: „moMENT mal; (.) der ZAHnte ELFte das !IST! doch morgen;“. B spricht weiter nach einer kleinen Pause und folgert „das HEIßt also (-) ich kann ↑!DOCH! schon morgen kommen;“. Diese Äußerung weist Merkmale der Operator-Skopus-Struktur

auf: Wir haben es mit einer komplexen Struktur zu tun, die aus zwei Operatoren besteht („das heißt“ und „also“). Nur die prosodische Ebene dazwischen entscheidet, ob zwei potenzielle Operatoren selbständig sind oder einen komplexen Operator bilden (vgl. Fiehler 2004: 343). „Das heißt“ gehört zu der Wortgruppe „mit finitem Verb“, während „aber“ in die Gruppe „Einzellexeme“ fällt. „Das heißt“ gibt die Verstehensanweisung einer Verdeutlichung und „aber“ die einer Folgerung. Zunächst wird der komplexe Operator prosodisch untersucht.

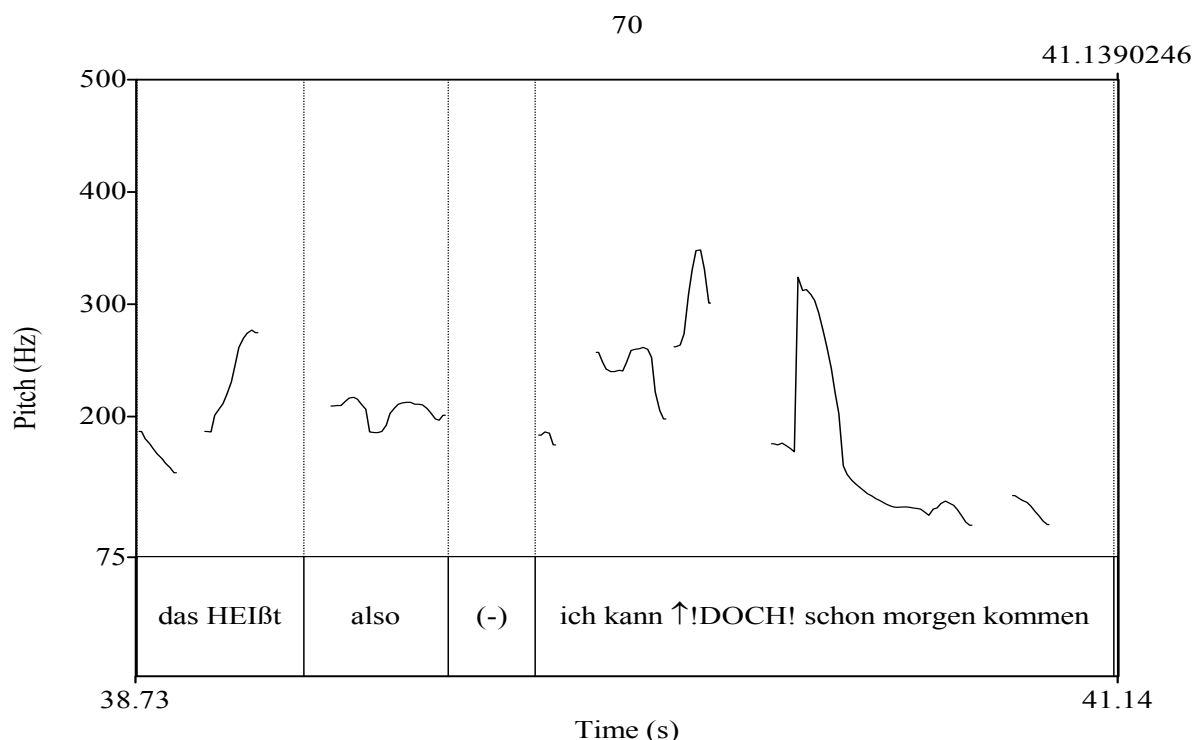


Abb.13: der komplexe Operator „das heißt also“, Transkript Nr. 70, Zeile 30 und 31

Der Operator „das heißt“ wird im Gegensatz zu „also“ akzentuiert (vgl. Abb. 13) und höher gesprochen. Nach vorne und hinten wird er durch eine Pause abgesetzt, was ihn als komplexen Operator kennzeichnet (vgl. Fiehler 2004: 343).

Wie wir in diesem Abschnitt gesehen haben, ist die Operator-Skopos-Struktur in den Modelldialogen der Lehrwerke durchaus präsent, doch werden ihre Funktionen nicht herausgearbeitet. Einige Verstehensanweisungen kommen gar nicht vor (vgl. Tab. 18).

Das folgende Kapitel setzt die Analyse der Modelldialoge in den Lehrwerken fort, nun aber im Hinblick auf den Sprecherwechsel.



### 5.2.2 Analyse der Lehrwerkdialektologie hinsichtlich des Sprecherwechsels

Nachdem in Abschnitt 3.2.3 der Sprecherwechsel vorgestellt wurde, soll nun auf die Dialoge im Korpus diesbezüglich eingegangen werden. Die folgende Tabelle zeigt die Typen des Sprecherwechsels und ihre Anzahl im vorliegenden Korpus (insgesamt 1.244).

| Sprecherwechselformen nach der Art des Verlaufs   | Sprecherwechselzahl |
|---|---------------------|
| Sprecherwechsel mit Überlappung                   | 16 (1 %)            |
| Sprecherwechsel mit längerer Pause bzw. Schweigen | 5 (0,4%)            |
| Sprecherwechsel durch Unterbrechung               | 7 (0,6%)            |
| glatter Sprecherwechsel                           | 1 216 (98 %)        |

Tab. 19: Zahl der Formen des Sprecherwechsels nach der Art ihres Verlaufs in meinem Korpus

Tab. 19 zeigt, dass die am häufigsten auftretende Form des Sprecherwechsels der glatte Sprecherwechsel ist. Sie macht ungefähr 98 % aller Fälle im Korpus aus. Der Sprecherwechsel nach Überlappung kommt an zweiter Stelle mit gut einem Prozent. Die beiden anderen Formen, der Sprecherwechsel nach längerer Pause und durch Unterbrechung, bilden zusammen knapp ein Prozent aller Fälle. Die große Anzahl des glatten Sprecherwechsels bildet damit ein deutliches Merkmal von Dialogen in Lehrwerken. Das kann aus der Art und Weise resultieren, wie die Texte der Lehrwerk-Modelldialoge aufgezeichnet wurden, nämlich indem man vollständige und korrekte Sätze ausspricht, damit die Lerner der fremden Sprache ganze richtige Struktur erwerben können. Die hohe Zahl des glatten Sprecherwechsels erweckt jedoch den Eindruck der Unnatürlichkeit der Modelldialoge in den Lehrwerken.

Die Sprecherwechselformen ohne glatten Übergang, also Sprecherwechsel mit Überlappung, mit längerer Pause oder durch Unterbrechung, sind nur in vierzehn Lehrwerkdialekten zu finden (vgl. Anhang C). An diesen Stellen nehmen mehr als zwei Interagierende an Gesprächen teil und es kommt zu Konflikten oder Streitsituationen. In weiteren Lehrwerkdialekten habe ich sechzehn Gespräche gefunden, in denen mehr als zwei Interagierende in Erscheinung treten (vgl. Anhang G). In diesen Modelldialogen kommt es vor, dass keine Konfliktsituation vorliegt, dass die Interagierenden nacheinander sprechen oder Nebengespräche führen, wie z. B. wenn zwei Personen in einem Restaurant oder Café etwas bestellen (siehe Beispiel 14).

## Beispiel 14: (Dialog 97, Zeilen 1–8)

01       A: herr Ober, (.) wir möchten gern beSTELLn;  
02       B: ich KÖmme gleich; (--) SO; (.) was HÄtten sie  
03       gern;  
04       A: ich NEHme das schnitzel mit saLAT;  
05       C: ich NEHm ne Pizza,  
06       B: und die geTRÄNke?  
07       A: ich MÖCHte ein BIER bitte;  
08       C: und ICH möchte gern ein mineRALwasser;

Im Beispiel 14 bestellen die Gäste Essen und Getränke beim Kellner. In diesem Dialog entsteht keine Konfliktsituation. Der Sprecherwechsel erfolgt durch fließenden Übergang, ohne Unterbrechung oder Überlappungen. Alle Interagierenden warten, bis der vorhergehende Sprecher seinen Beitrag zu Ende gebracht hat. Die Turn-Übergabe geschieht durch Fragen und Antworten: B fragt A und C nach ihren Bestellungen (Zeilen 2 und 3), A übernimmt als Erster das Rederecht und nach ihm kommt C an die Reihe. Obwohl A und C durch Fremdwahl bestimmt werden, können sie nicht beide gleichzeitig sprechen, weshalb einer von ihnen das Rederecht annehmen und vor dem anderen sprechen muss.

Zunächst untersuche ich ein weiteres Beispiel eines Sprecherwechsels durch Überlappung. Im Dialog Nr. 23 handelt es sich um eine Diskussion zwischen vier Freunden über das Thema Gedächtnis und Informationen.

## Beispiel 15 (Dialog Nr. 23, Zeilen 101–111)

101       A: also das verGESS ich so schnell NICHT wieder;  
102       B: ja: eh und wie FINDet man IMMer gleich  
103       Passende BEIspiele,  
104       D: ((lacht)) das kann man Üben;  
105       B: oa:h.  
106       A: [**<<leise>> Üben Üben;**  
107       B: [**.h ja und wie hast du dir die: terMIne und**  
108       **verABredungen im ZWEiten test gemerkt,**  
109       C: mhm;  
110       D: ich: hab eine fantaSIEwanderung durch die

Im Beispiel 15 sprechen die Interagierenden über die Strategien des Memorisieren von Informationen und Zahlen. Person A versucht, sich eine Zahl zu merken, indem sie sich diese als konkreten Gegenstand vorstellt. In Zeile 101 bestätigte sie die Annahme, dass ein solches Verfahren, das vorher im Dialog erwähnt wurde, zum Merken von Zahlen gut geeignet ist. Person B will in Zeile 102 wissen, wie man immer passende Beispiele findet, worauf ihr Person D in Zeile 104 nach einem Lachen antwortete: „das kann man Üben“. D markiert das Ende seiner Rede syntaktisch, semantisch und prosodisch. Person B kündigt ihre Unzufriedenheit mit dem Hörsignal „oa:h“ an. A und B übernehmen den Turn gleichzeitig. Mit leiser Stimme wiederholt Person A das Verb „Üben“ zwei Mal und überlappt mit Sprecher B. Sprecher D fragt nach der Strategie des Merkens von Terminen und Verabredungen in Zeile 107 mit der Äußerung: „ja und wie hast du dir die: terMIne und verABredungen im ZWEIten test gemerkt“.

Weitere Überlappungen finden wir an unterschiedlichen Stellen des Dialogs Nr. 23. Er ist der einzige Dialog in meinem Korpus, in dem alle Formen des Sprecherwechsels vorkommen (siehe Anhang C). Häufige Überlappungen zeigen sich in den Dialogen des Lehrwerks „Stufen 3“, nur wenige finden sich in den anderen Lehrwerken (vgl. Anhang C). In acht Dialogen der Lehrwerke „Stufen 3, Stufen international, Schritte 1, Schritte 3“ können 16 Überlappungsstellen gefunden werden (siehe Anhang B und Anhang C). In Dialogen anderer Lehrwerke aus meinem Korpus „Delfin, Lagune, em-Abschlusskurs, em-Hauptkurs, Tangram“ zeigen sich keine Überlappungsstellen.

Die Überlappungen, die ich in meinem Korpus gefunden habe, entstehen nicht nur durch verbale Äußerungen, sondern manchmal überlappt eine Äußerung mit Einatmen und Ausatmen, wie in Beispiel 16.

Beispiel 16 (Dialog Nr. 28, Zeilen 07–19)

- 07           A: !DAS! find ich ja toll; (.) die GANze ZEItung  
08           habn die SELBST gemacht?  
09           B: naJA (-) geNAU wie !IHR!; (--) ihr (.) m:acht  
10           doch AUCH eine ZEItung;  
11           **A: du WILLST dich wohl über uns LUSstig machen;**  
12           **[was?**  
13           **B: [((lacht)) nein NEIN; (.) im GEgenteil; (.)**

14       A: [.hh  
15       B: [ICH finde die  
16       A: [hhh  
17       B: [iDEE von einer KLAssenzeitung einfach SÜper;  
18       (.) SAG mal- (-) wie weit SEId ihr eigentlich  
19       in Zwischen?

Im Dialog Nr. 28 geht es um ein Gespräch zwischen zwei Freunden, die über eine Zeitung sprechen, die von Achtzehnjährigen gestaltet wurde. In Beispiel 16 fragt Sprecher A seinen Gesprächspartner in Zeile 11, ob er sich über ihn/sie lustig mache. A äußert einen syntaktisch und semantisch vollständigen Satz: „du WILLST dich wohl über uns LUSTig machen;“. Er fügt seiner Vermutung „was“ hinzu und überlappt damit in Zeile 12 mit einem Lachen von Sprecher B in Zeile 13, der danach mit der Äußerung „nein NEIN; (.) im Gegenteil“ antwortet. Anschließend versucht Sprecher B, seine Meinung in Zeile 15 mit der Äußerung „ICH finde die [iDEE von einer KLAssenzeitung einfach SÜper;“ zu erklären. Sprecher A überlappt jedoch in Zeile 14 mit Sprecher B durch Einatmen und in Zeile 17 durch Ausatmen.

Auch Überlappungen von Hörerreaktionen wurden im Korpus identifiziert, wie das folgende Beispiel zeigt.

Beispiel 17 (Dialog Nr. 88, Zeilen 01–14)

01       A: also HEUTE war ich mit LIsa bei einer  
02       kontaktgruppe von (.) RETTet eure UMWelt.  
03       B: =hm.  
04       A: und da hab ich mich sponTAN entschlossen bei  
05       denen MITglied zu werden;  
06       B: =hm, wer ist denn !LI:!sa?  
07       C: [OA:H.  
08       D: [OAH mon [dieu;  
09       C:       [LASS ihn doch mal von seinem  
10       !UM!weltverein erzähl;n;  
11       B: oh mann; (.) EHRlich gesagt ich kann das wort  
12       UMweltschutz bald nicht mehr hörn. (.) alle  
13       !RE:!den darüber, aber ICH fänds besser wenn

14                    mehr konkret ge!TAN! würde.

In Beispiel 17 sprechen vier Beteiligte miteinander. Sprecher A spricht in seinem Beitrag in Zeile 4 über seine Entscheidung, Mitglied in einer Kontaktgruppe von „Rettet eure Umwelt“ zu werden. Sprecher B erkundigt sich in Zeile 6 über die in Zeile 1 erwähnte Lisa: „=hm, wer ist denn !LI:!sa“. B’s Äußerung ist syntaktisch, semantisch und prosodisch vollständig und markiert damit das Ende seines Redebeitrags. Danach reagieren Sprecher C und D gleichzeitig mit der Bewertung „OA:H“ und „OAH mon [dieu“ (Zeilen 7 und 8). In Beispiel 17 überlappen also Hörerreaktionen miteinander.

In den nächsten Beispielen betrachte ich die Sprecherwechsel mit längerer Pause bzw. Schweigen näher. Für diese Kategorie von Sprecherwechselformen finden sich fünf Beispiele im Korpus, wie Tab. 19 zeigt.

Beispiel 18 stellt eine Situation in der U-Bahn dar. Eine Frau (Sprecherin A) steigt in die U-Bahn ein und will ihre Streifenkarte entwerten. Sie sucht einen Entwerter und findet ihn nicht. Deshalb fragt sie eine andere Frau (Sprecherin B) danach. Diese verweist sie darauf, dass sie den Entwerter oben am Eingang der U-Bahn-Haltestelle finden kann.

Beispiel 18 (Dialog 13, Zeilen 01-11)

01            A: entSCHULdigung↑ (-) .h eh WO ist denn HIER der  
02            entWERter?  
03            B: der ist ↑Oben; (.) am EINgang;  
04            A: ach SO: (1.0) was MACH ich denn jetzt?  
05            B: ha steigen sie SCHNEll wieder AUS; (.) und  
06            entWERten sie ihre KARte;  
07            A: hm (.) JA, (.) aber-  
08            ((Türen schließen)) (1.86)  
09            B: t!JA!; (.) !JETZT! kann man NICHTS mehr  
10            machen; (-) HOffentlich kommt kein  
11            kontrollEUR;

Nachdem Sprecherin A Sprecherin B gefragt hat, was sie tun solle, fordert B A in Zeile 5 auf, schnell auszusteigen, um ihre Karte zu entwerten: „ha steigen sie SCHNEll wieder AUS (.) und entWERten sie ihre KARte“. B übergibt damit das Rederecht an ihre Gesprächspartnerin.

In Zeile 7 nimmt sich A das Rederecht wieder und will etwas entgegnen: „hm (.) JA (.) aber“, doch die Türen schließen und eine lange Pause entsteht, in der entsprechende Geräusche des Schließens von Türen zu hören sind. Diese Pause dauert knapp zwei Sekunden. Die Äußerung von A ist unvollständig, aber nach der langen Pause übernimmt B das Rederecht in Zeile 9 mit der Äußerung „t!JA!; (.) !JET!zt kann man NICHTs mehr machen; (-) HOffentlich kommt kein kontrollEUR“. Die Pause während des Schließens der Türen dauert so lange, dass darauf ein Sprecherwechsel folgen kann.

Als nächstes beschäftigen wir uns mit dem Sprecherwechsel durch Unterbrechung, für den es sieben Beispiele im Korpus gibt. Das folgende Transkript zeigt eines davon:

Beispiel 19 (Dialog 23, Zeilen 83–99)

83           A: ich HAB nämlich AUCH bis auf die ERSte (.)  
84           alle ZAHlen verGESSen;  
85           C: mhm;  
86           A: .h ich proBIER deine strateGIE jetzt mal mit  
87           der ZWEIten zahl aus;  
88           C: ja; ((lacht))  
89           A: ALso:, WA:Rte ma:l; (.) m:: .h Okay; ich STElle  
90           mir unser MIETShaus in KÖLN vor; (.) das be-  
91           steht aus ZWEI: TEIlEn, und hat ACHT  
92           WOHnungen; (-)  
93           C: [hm  
94           A: [.h und in unserer WOHNung haben wir fünf  
95           ZIMme:r, (.) u:nd-  
96           B: eine KAtze;  
97           G: ((Lachen))  
98           A: ((lacht)) EInen balKO:N; (.) ZWEI ACHT FÜNF  
99           ↑EINS;

In dem Dialog Nr. 23 geht es um das Gedächtnis und wie man sich Informationen für lange Zeit merken kann. Sprecher D erklärt seinen Freunden, wie er im Englischunterricht eine Methode gelernt hat, um Zahlen zu memorisieren. Dabei geht es darum, Abstraktes in Konkretes umzuwandeln. In Beispiel 19 beginnt in Zeile 86 Sprecher A, die Methode auszuprobieren. Er

nimmt eine Zahl und beginnt mit der Umwandlung dieser abstrakten Zahl in eine konkrete Sache am Beispiel ihres Mietshauses (er zählt die Teile des Hauses und die Zimmer). Als er die Aufzählung mit der Äußerung „einen Balkon“ in Zeile 95 fortsetzen will: „[h und in unserer WOHNung haben wir fünf ZIMme:r, (.) und-“, unterbricht ihn Sprecher B. In den Zeilen 94 und 95 äußert A einen syntaktisch und semantisch vollständigen Satz „und in unserer WOHNung haben wir fünf ZIMme:r,“, aber die Intonation seiner Äußerung bleibt unvollständig. Sie geht leicht nach oben und markiert damit, dass der Redebeitrag noch nicht zu Ende ist. Sprecher B unterbricht A's Äußerung in Zeile 96 mit dem Einwurf „eine Katze“, woraufhin Sprecher A lacht und danach in Zeile 98 das Rederecht wieder übernimmt: „Einen balkO:N (.) ZWEI ACHT FÜNF ↑EINS“. Durch den Operator „und“ in Zeile 95 zeigt Sprecher A an, dass er seine Aufzählung zu Ende bringen will, wird jedoch von B unterbrochen.

Ein anderes Beispiel für einen Sprecherwechsel durch Unterbrechung findet sich in Dialog Nr. 73. Beispiel 20 zeigt drei Unterbrechungsstellen von sieben im ganzen Korpus.

Beispiel 20 (Dialog 73, Zeilen 29–55)

29       A: <<seufzend>> ha:ch frau schmidt FERner, (.) das  
30       tut mir aber !SCHRECK!lich !LEID!; (.) **ich war**  
31       **GANZ sicher dass die reservierung-**  
32       **B: =!HALT!; (.) warten sie; (.) ich bin noch nicht**  
33       **!FER!tig; (.)** herr MÜHlbeck hat doch gestern  
34       verSUCHT mir MITzuteilen, dass unsere  
35       kalkula,TION nicht in ordnung ist; (.) nicht  
36       WAHR?  
37       A: ja JA; (-) er hat ANgerufen;  
38       B: =hat er ihnen denn nicht erklärt WIE WIChtig  
39       diese information für mich ist.  
40       A: ja naTÜrlich; (.) ich hab ihnen die notiz ja  
41       dann auch !SOFORT! auf den SCHREIBtisch ge-  
42       legt;  
43       B: auf den SCHREIBtisch, (.) auf der konfe!RENZ!  
44       hätte ich das gebraucht frau BURger; (.) und  
45       sie legen den Zettel einfach HIN; (.) OHNE MIR  
46       ein WORT zu Sagen; das !KANN! doch EInfach

- 47            nicht WAHR sein; oder?
- 48        A: ja entSCHULdigung, (.) i=ich hab gedacht; (.)
- 49            a=also ich wollte nur-
- 50        B: =ACH !WAS!; (.) wenn eine !SO! !WICH!tige
- 51            information kommt MÜSSen sie mich naTÜRlich
- 52            <<schreiend>> soFORT Auf DEM !HAN!dy anrufen;
- 53        A: das tut mir wirklich LEID aber-
- 54        B: =das NÄCHSte problem war dann der RÜCKflug;
- 55        A: WAS? (.) äh (.) wieSO denn?

Im voranstehenden Gespräch geht es um die Beschwerde einer Chefin (Sprecherin B) über ihre Sekretärin (Sprecherin A). Es gab Probleme mit ihrer Hotelreisereservierung, da die Sekretärin das Hotelzimmer zwar telefonisch reserviert, sich aber keine schriftliche Bestätigung hat schicken lassen, weshalb das Hotel die Reservierung nicht durchgeführt hat. Ihre Chefin konnte daher nur ein Zimmer außerhalb der Stadt finden. Als die Sekretärin in den Zeilen 29–31 eine Entschuldigung und eine Ausrede äußern will („ha:ch frau schmidt FERner (.) das tut mir aber !SCHRECK!lich !LEID! (.) ich war GANZ sicher dass die reservierung-“), unterbricht ihre Chefin ihre Rede in Zeile 32 mit der Äußerung „=!HALT!; (.) warten sie (.) ich bin noch nicht !FER!tig“ und schildert ihr zweites Problem. Die Äußerung der Sekretärin ist syntaktisch, semantisch und prosodisch unvollständig. Der Nebensatz, eingeleitet durch die Konjunktion „dass“ in Zeile 31, ist syntaktisch noch nicht zu Ende gesprochen, weshalb ich diese Stelle als Unterbrechung betrachte.

Die Rede ist weiter vom Anruf eines Herrn Mühlbeck, der wichtige Informationen für die Chefin überbracht hat: „herr MÜHlbeck hat doch gestern verSUCHT mir MITzuteilen dass unsere kalkula↑TION nicht in ordnung ist; (.) nicht WAHR?“ (Zeilen 33–36). Die Sekretärin will in Zeile 37 bestätigen, dass Herr Mühlbeck angerufen hat: „ja JA; (-) er hat ANgerufen“. Ihre Äußerung ist syntaktisch und prosodisch vollständig, deshalb betrachte ich den schnellen Anschluss der Äußerung der Chefin in Zeile 38 „=hat er ihnen denn nicht erklärt WIE WICHtig diese information für mich ist“ nicht als Unterbrechung.

In den Zeilen 48 und 49 will die Sekretärin ihrer Chefin eine Begründung liefern, warum sie die wichtige Information auf dem Schreibtisch hat liegen lassen. Die Äußerung der Sekretärin in Zeile 49 „a=also ich wollte nur-“ ist syntaktisch unvollständig, denn ihre Chefin unterbricht sie mit dem Beitrag „=ACH !WAS! (.) wenn eine !SO! !WICH!tige information kommt MÜSSen sie mich naTÜRlich <<schreiend>> soFORT Auf DEM !HAN!dy anrufen“ in Zeile



50. In Zeile 53 übernimmt die Sekretärin das Rederecht und will sich bei der Chefin entschuldigen: „das tut mir wirklich LEID aber-“. Bevor sie den Satz nach dem Konjunktoren „aber“ anfängt, unterbricht ihre Chefin sie noch einmal mit dem Beitrag „=das NÄCHSte problem war dann der RÜCKflug“ in Zeile 54 und fährt erklärend fort.

Zunächst wird eine andere Form des Sprecherwechsels der Art seines Entstehens nach betrachtet. Die am häufigsten vorhandene Art des Sprecherwechsels bezüglich der Art seines Entstehens ist die Selbstwahl mit 62,5%.

| Sprecherwechselformen nach der Art seines Entstehens | Sprecherwechselzahl |
|--|---------------------|
| Selbstwahl   | 777 (62,5 %)        |
| Fremdwahl  | 467 (37,5 %)        |

Tab. 20: Zahl der Formen des Sprecherwechsels nach der Art ihres Entstehens in meinem Korpus

Aus der oben dargestellten Tabelle 20 wird ersichtlich, dass die Fremdwahl gut ein Drittel der Sprecherwechselformen in dieser Kategorie ausmacht. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Lehrwerkmodelldialoge hinsichtlich des Sprecherwechsels ähnliche Merkmale aufweisen, wie natürliche Gespräche. Im Folgenden sind einige Beispiele dieser Sprecherwechselformen zu analysieren.

In Dialog Nr. 2 (Beispiel 21) geht es um ein Gespräch zwischen einer Touristin (A) und einem Deutschen (B).

Beispiel 21 (Dialog Nr. 2, Zeilen 1-23)

- 01        A: entSCHULdige; (--) KANNST du mal bitte ein FOTO  
 02            ↑machen?  
 03        B: na KLAR; (.) MACH ich;  
 04        A: VIElen DANK. (-)  
 05        B: BItte Bitte; (2.5) bist du amriKANerin?(-)  
 06        A: nein; (.) kaNAdierin;  
 07        B: stuDIERst du hier?  
 08        A: NEIN ich mache eine REIse durch euROpa;  
 09        B: und WAS machst du in KANada?  
 10        A: ich stuDIERE (-) m: (.) WAs heißt ecoNomics  
 11            auf DEUtsch;  
 12        B: WIRtschaftswissenschaften;  
 13        A: wie? W:IschawischaSCHAffen?  
 14        B: nein; (.) .h <<sehr deutlich>>

15           WIRtschaftswissenschaften;  
16       A: .h ach JA; (.) DAS wort kann ich NIchT  
17           beHALten; ((lacht)) (1.5) und was machst DU?  
18       B: ICH will journaLISt werden; (.) JETzt bin ich  
19           praktiKANT;  
20       A: ↑HIEr in ber↑LIN?  
21       B: NEIn; (.) in HEIdelberg;  
22       A: oh WIRklich ((lacht)) da fahr ich AUch bald  
23           Hin;

Die Touristin richtet eine Bitte an den Deutschen, sie zu fotografieren „entSCHULdige; (--) KANNST du mal bitte ein FOto ↑machen?“. Mit dieser Frage übergibt sie das Rederecht an den Deutschen. Die Turnübergabe wird hier durch eine Fremdwahl geregelt. In Zeile 3 antwortet B auf die Bitte mit der Äußerung „na KLAR; (.) MACH ich;“. Die Turnübergabe durch Fremdwahl findet sich in diesem Beispiel auch in den Zeilen 05=>06, 07=>08, 09=>10, 11=>12, 13=>14, 17=>18 und 20=>21, die durch Selbstwahl erscheint nur in den Zeilen 06=>07. B stellt A in Zeile 5 eine Frage „bist du amriKAnerin?“, die A in Zeile 6 mit der Äußerung „nein; (.) kaNAdierin;“ beantwortet. Danach übernimmt B in Zeile 7 den Turn und stellt A eine Frage („stuDIERst du hier?“). Diese Turn-Übernahme wird durch Selbstwahl realisiert.

Beispiel 22 zeigt einen weiteren Fall für die Turnübergabe nach der Art des Entstehens. In Dialog Nr. 15 geht es um Gespräch zwischen Mohammed (A) und seinem Freund Phillipp (B).

Beispiel 22 (Dialog Nr. 15, Zeilen 1-15)

01       A: hallo !PHI!llipp  
02       B: !A:H! hallo moHAMMad (--) wie GEHts?  
03       A: DANke GUT und DIR?  
04       B: o:ch (--) AUch nicht schlecht; (.) .hh was  
05           MAchst du denn so  
06       A: ich ARbeite; (.) ich habe jetzt einen JOB in  
07           einem restauRANT  
08       B: KLASse; (--) geFÄLLt es dir da?  
09       A: hm <<lachend>> naJA es GEHt; (.) ich verdiene  
10           sieben EUro pro STUNde;  
11       B: das ist doch nicht SCHLEcht; (1.5) DU; (-) ich  
12           muss WEIter; (-) .h komm doch mal vorBEI; (-)  
13           SONNtags bin ich IMmer zu HAUse;  
14       A: oKAY (.) MAch ich; TSCHÜss  
15       B: TSCHÜhüss

Die Turnübergabe durch Fremdwahl findet in diesem Beispiel in den Zeilen 01=>02, 02=>03, 03=>04, 05=>06, 08=>09 und 14=>15 statt. Die Turnübernahme durch Selbstwahl ist in den folgenden Zeilen zu finden: 07=>08, 10=>11, 13=>14.

Dieser Abschnitt hat gezeigt, dass die Modelldialoge der Lehrwerke auch Eigenschaften gesprochener Sprache bzw. natürlicher Gespräche aufweisen, wie u.a. bezüglich des Sprecherwechsels. Jedoch treten einige Formen des Sprecherwechsels, wie z.B. des Sprecherwechsels nach Unterbrechung, verhältnismäßig selten auf (vgl. Tab. 19 und 20).

Die weitere Analyse der Lehrwerkdialekte beschäftigt sich mit der Prosodie.

### **5.2.3 Analyse der Lehrwerkdialekte hinsichtlich der Prosodie**

In diesem Abschnitt betrachte ich die Dialoge der Lehrwerke im Hinblick auf die prosodischen Phänomene, die im Ausschnitt 3.1.3.1 dargestellt wurden. Eine der wichtigsten Funktionen der Prosodie besteht darin, sprachliche Einheiten abzugrenzen und zu markieren (Birkner 2008: 89 ff; Selting 1995: 39ff.). Diese Funktion dient auch dem Fremdsprachenlerner in interkulturellen Situationen – sie lässt Sprecher und Hörer ahnen, wann eine Äußerung beginnt und endet und erleichtert deshalb die Kommunikation.

Tabelle E (siehe Anhang) liefert die Gesamtdarstellung der prosodischen Phänomene nach folgenden Kategorien: Haltepausen, gefüllte Pausen, lautes und leises Sprechen sowie schnelles und langsames Sprechen (Schwitalla 2003: 56). In meinem Korpus finden sich 102 Lehrwerkdialekte, in denen ein oder mehrere Phänomene der Prosodie auftreten (vgl. Tabelle E). Tabelle E zeigt jedoch auch, dass manche prosodische Erscheinungen, wie z.B. schnelles Sprechen, im Korpus gar nicht auftauchen und andere, wie z.B. langsames Sprechen nur an einer einzigen Stelle. Die Dialoge in den Lehrwerken werden prinzipiell deutlicher und langsamer artikuliert, als die natürliche gesprochene Sprache. Ich habe nur fünf Stellen im Korpus identifiziert, in denen laut und zwei Stellen, in denen leise gesprochen wird. Häufiger treten Halte- und gefüllte Pausen auf.

Als allgemeines Merkmal für die Dialoge der Lehrwerke gelten die vielen Akzentuierungen und das langsamere Sprechen im Vergleich zur natürlichen gesprochenen Sprache. Charakteristisch für einige Lehrwerkdialekte, besonders in der Grundstufe, ist auch das rhythmische Sprechen. In Beispiel 23 befindet sich ein Beispiel dafür.

## Beispiel 23 (Dialog Nr. 84, Zeilen 01–06)

01        A: GRÜß dich BERND; wie GEHT es dir?  
 02        B: DANke rolf. (.) und wie gehts DIR?  
 03        A: AUCh gut. (.) hast du heute ZEIT.  
 04        B: heute NICHT. (.) ES tut mir leid.  
 05            ich RUF dich AN. (.) so um VIER?  
 06        A: JA; (.) um VIER. (.) da PASST es mir.

Dialog Nr. 84 behandelt Begrüßung und Verabredung. Bernd (Person B) und Rolf (Person A) treffen und begrüßen sich. Dieser Dialog ist wie ein Gedicht gereimt.

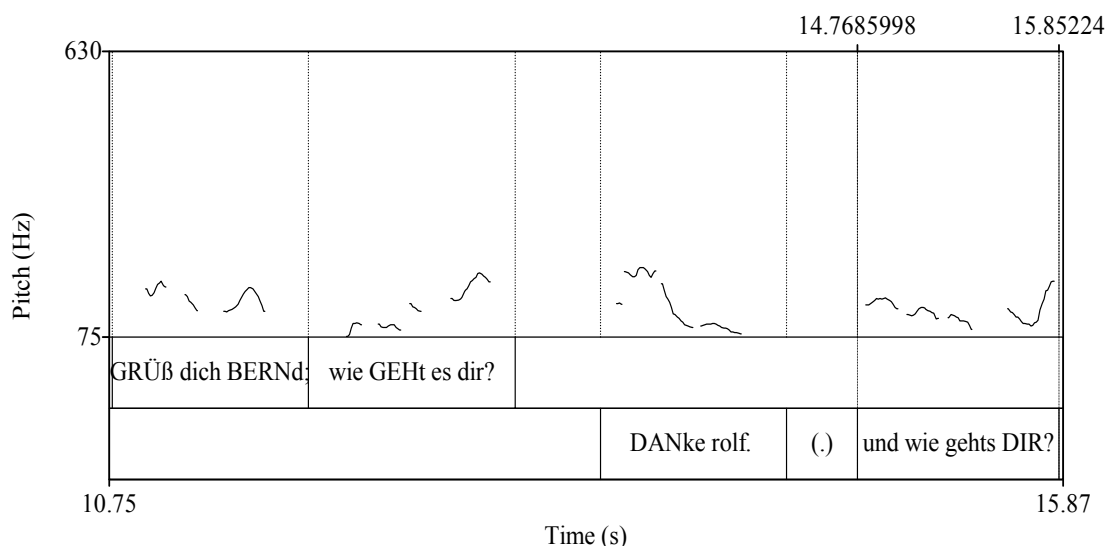


Abb. 14: Dialog 84 (Zeilen 1 und 2)

In Zeile 1 beginnt Rolf das Gespräch mit der Äußerung „GRÜß dich BERND; wie GEHT es dir?“. Bernd bedankt sich bei Rolf für seine Frage und stellt ihm eine Gegenfrage: „DANke rolf. (.) und wie gehts DIR?“ (Zeile 2). Beide Sprecher äußern viele kleine Intonationsphrasen, weshalb viele Akzente vorkommen: „GRÜß, BERND, GEHT, DANKE und DIR“. Betrachten wir die Abbildungen 14, 15 und 16, so fällt auf, dass viele Mikropausen zwischen allen Äußerungseinheiten von Bernd und Rolf stehen.

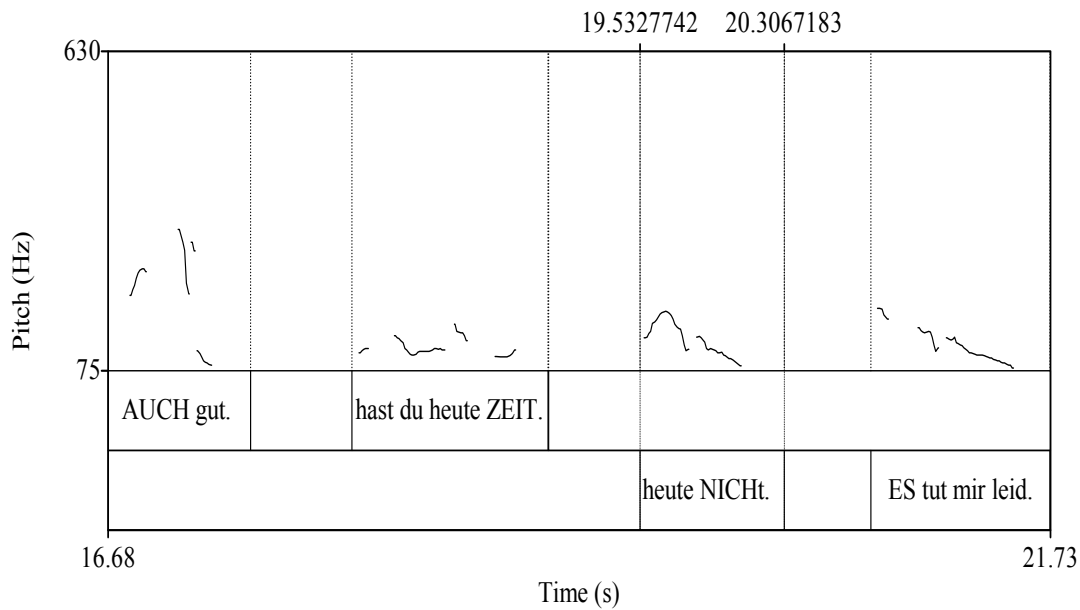


Abb. 15: Dialog 84 (Zeilen 3 und 4)

Deutlich wird auch, dass der Intonationsverlauf am Ende jeder Äußerung klar hervorgehoben wird. Wenn die Äußerungseinheit die Form eines Aussagesatzes hat, fällt am Ende der Äußerung der Ton klar nach unten wie z. B. „DANke rolf“ und „heute NICHT“. Ist die Äußerung ein Fragesatz, dann hebt sich der Ton am Ende der Einheit klar nach oben, wie beispielsweise bei „und wie gehts DIR?“ und „so um VIER?“.

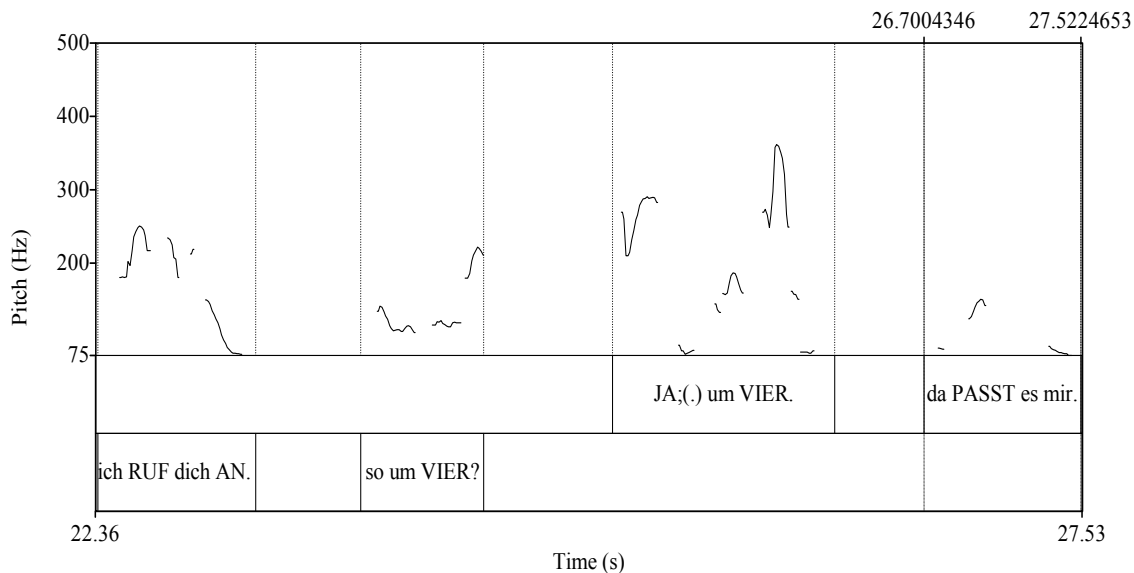


Abb. 16: Dialog 84 (Zeilen 5 und 6)

Dieses Gespräch wird von den beiden Sprechern Bernd und Rolf rhythmisch, in der Melodie eines Gedichts geäußert, was in der deutschen gesprochenen Sprache unüblich ist. Wenn rhythmisches Sprechen auftritt, dann hat es eine rhetorische Funktion (vgl. Schwitalla 2003: 63). Solche Modelldialoge sind für den Erwerb der gesprochensprachlichen Phänomene nicht nützlich, denn, wie erwähnt, werden die prosodischen Phänomene als Abgrenzung der sprachlichen Einheiten verstanden. Solche Dialoge, wie es in Beispiel 23 der Fall ist, erschweren beispielsweise das Erkennen der richtigen Intonation der Äußerung.

Halte- und gefüllte Pausen finden sich an vielen Stellen des Korpus. Etwa zwei Drittel der Dialoge enthalten eine oder mehrere Haltepause und ca. die Hälfte der Dialoge enthalten gefüllte Pausen. Das folgende Transkript zeigt ein Beispiel dazu. Es handelt sich um eine junge Frau, die ihre Fahrkarte nicht entwerten konnte.

Beispiel 24 (Dialog Nr. 13, Zeile 13–21)

- 13           C: GU:ten TA:g (.) die FAHrscheine bitte,  
14           B: DA HABen wirs; (-) EIN kontrollleur;  
15           C: die FAHRscheine bitte,  
16           A: einen moMENT (.) eh HIEr; BItte sehr;  
17           C: sie haben ihren fahrschein nicht entWERTet.  
18           A: eh; (-) JA, ich ehm; .hh (-)ich HAbе nicht gewusst  
19               !WO!  
20           C: SO: sie haben nicht gewusst wo: (.) tut mir  
21               LEID sie müssen DREIßig EUro bezahlen;

Im Dialog 13 kommt der Kontrolleur und fragt nach den Fahrkarten (Zeile 15). Die junge Frau bittet um Zeitaufschub mit „einen moMENT (.) eh HIEr; BItte sehr;“ und gibt ihm die unentwertete Fahrkarte (Zeile 16). In ihrer Äußerung macht sie eine Mikropause und direkt danach eine mit „eh“ gefüllte Pause. Der Kontrolleur macht ihr klar, dass die Fahrkarte nicht entwertet ist (Zeile 17). In den Zeilen 18 und 19 macht die junge Frau eine mit „ehm“ gefüllte Pause.

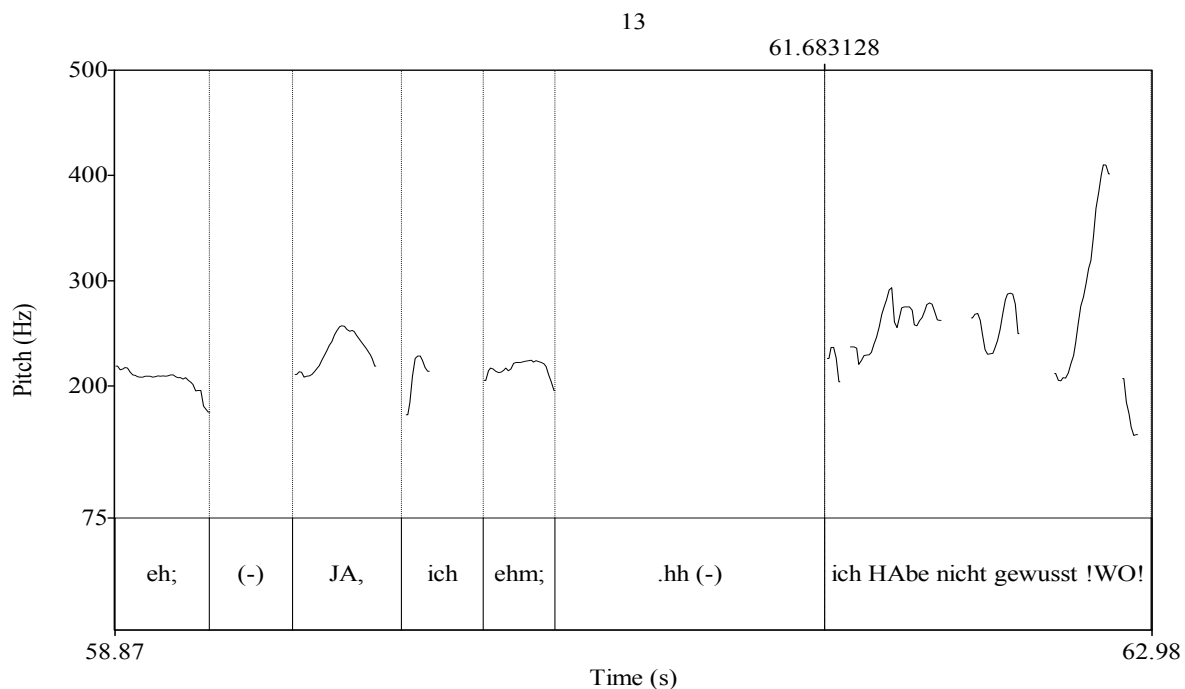


Abb. 17: Dialog 13, Zeilen 18 und 19

Zu Beginn der Äußerung kombiniert die Sprecherin eine gefüllte Pause mit einer kleinen Pause, bevor sie die Äußerung des Kontrolleurs bestätigt „eh; (-) JA,“ (Abb. 17). Anschließend beginnt sie eine neue Einheit („ich ehm; (-) .hh ich HAbE nicht gewusst !WO!“), unterbricht diese jedoch und realisiert eine mit „ehm;“ gefüllte Pause und eine Mikropause. Danach atmet sie ein, wiederholt ihre Äußerung und bringt sie zu Ende. Die beiden Pausen in dieser Äußerung sind als Haltepause zu betrachten, da sie den Redebeitrag der Sprecherin unterbrechen.

Die Funktion solcher gefüllten Pausen besteht darin, dem Sprecher zu helfen, das Rederecht zu behalten oder zu ergreifen und hilft bei Wortfindungsschwierigkeiten.

Der Analyse der prosodischen Phänomene ist die Feststellung zu entnehmen, dass diese zum Teil in den Modelldialogen der Lehrwerke zu finden sind, jedoch nicht genug präsentiert werden. Einige prosodische Phänomene werden überhaupt nicht dargestellt (vgl. Anhang E).

Im kommenden Abschnitt durchleuchte ich die Lehrwerksübungen im Hinblick darauf, ob sie den Lernenden die Merkmale der gesprochenen Sprache und ihre Funktionen beibringen.

### 5.3 Analyse der Übungen in den Lehrwerken

Der Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, den Lernenden die kommunikativen Fertigkeiten in der Fremdsprache anzutrainieren. Um dies zu gewährleisten, sollten die Übungen in den Lehrwerken die entsprechenden Strukturen der Sprache wiedergeben, die die Lernenden für

die Kommunikation brauchen. Nicht nur die sprachlichen und metasprachlichen Phänomene müssen erworben, sondern auch ihre Funktionen bewusst gemacht werden. In diesem Abschnitt betrachte ich die Übungen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken näher, um herauszuarbeiten, ob sie die in den Abschnitten 3.1.3.2 und 3.1.3.1 sowie 3.2.3 dargestellten Phänomene enthalten und den Lernenden bewusst machen.

In den meisten Lehrwerken werden phonetische Phänomene geübt, wie z. B. Diphthonge, lange und kurze Vokale in den Phonetik- oder Sprech-Abschnitten der deutschen Fremdsprachen-Lehrwerke. Abb. 18 zeigt ein Beispiel aus dem Lehrwerk „Stufen 1“, auf dessen Phonetikseite die Aussprache und die Intonation geübt werden. In der ersten Übung (1a) hören die Lernenden die Sprechmelodie und üben sie mithilfe der Intonationspfeile (fallende, steigende und gleichbleibende Intonation). In der nächsten Übung (1b) tragen die Lerner die Pfeile am Ende der Sätze (nach oben, nach unten oder gleichbleibend) ein, nachdem sie diese in einem Dialog gehört haben. In der Übung (2) werden alle einzelnen Vokale der deutschen Sprache geübt, indem die Lernenden die Varianten der Vokale und Diphthonge hören und sie dann nachsprechen.



## Phonetik

### 1. Intonation (II)

#### Sprechmelodie und Intonationspfeile

a) Übersicht: Die Stimme geht nach **oben**, nach **unten** oder bleibt **gleich**. Hören Sie.

#### Intonationslinien

Woher sind Sie?

Ich bin aus Belgien.

Sprechen Sie bitte langsam!

Bist du aus Frankreich?

Ja, aus Paris.

#### Intonationspfeile

Woher sind Sie? (↓)

Ich bin aus Belgien. (↓)

Sprechen Sie bitte langsam! (↓) (Imperativ)

Bist du aus Frankreich? (↑)

Ja, (→) aus Paris.

(Wortfrage)

(Aussagesatz)

(Satzfrage)\*

(Im Satz)

„fallend“

„steigend“

„gleich“

b) Hören Sie den Dialog, und tragen Sie die Intonationspfeile ein.

△ Entschuldigung, ( ) ist der Platz hier frei? ( )

△ Danke. ( )

△ Ja. ( )

△ Ich lerne Deutsch. ( )

△ Wie bitte? (↑)\* Nicht so schnell. ( )

△ O ja, ( ) natürlich! ( ) Guten Tag, ( )  
bitte sehr, ( ) danke sehr, ( ) ich liebe dich, ( )  
was kostet das, ( ) auf Wiedersehen. ( )  
Das ist alles. ( )

△ Ja, ( ) ein bisschen. ( )

○ Ja, ( ) bitte. ( )

○ Bist du Französin? ( )

○ Was machst du denn hier? ( )

○ Du sprichst aber schon ziemlich gut. ( )

○ Du sprichst schon gut Deutsch. ( )

○ Sprichst du auch Englisch? ( )

\* Satzfragen sind auch mit (↑) möglich (siehe Phonetik Lektion 7).

### 2. Laut und Schrift (I)

#### Buchstaben – Vokale – Diphthonge

a) Hören Sie, und sprechen Sie nach. Beispiel: „a“: Tag–danke (a = langer Vokal, ă = kurzer Vokal)

|       | a     |      | e       |        |     | i     |        | o      |        | u         |     |
|-------|-------|------|---------|--------|-----|-------|--------|--------|--------|-----------|-----|
|       | [a:]  | [ă]  | [e:]    | [ă]    | [ə] | [i:]  | [ɪ]    | [o:]   | [ɔ]    | [u:]      | [ʊ] |
| Tag   | danke | er   | England | haben  | wir | ist   | Rom    | kommen | gut    | und       |     |
| Zahl  | hallo | geht | denn    | Mantel | ihr | bitte | Zoo    | Moskau | Schuh  | null      |     |
| Staat | Land  | Tee  | jetzt   | Name   | sie | ich   | wohnen | Osten  | Stufen | Stuttgart |     |
| aber  | alt   |      |         |        | sie | hst   |        |        |        |           |     |

|        | ä      |            | ö      |          | ü      |        | y       | au   | eu     | ai, ei |
|--------|--------|------------|--------|----------|--------|--------|---------|------|--------|--------|
|        | [ɛ:]   | [ɛ]        | [ø:]   | [œ]      | [y:]   | [ʏ]    | [y:]    | [ɤ]  | [əʊ]   | [aɪ]   |
| Däne   | Sätze  | hören      | Köln   | Süden    | fünf   | Syrien | Ägypten | aus  | neun   | Mai    |
| zählen | Männer | Österreich | möchte | Frühjahr | Müller | Typ    | Ypsilon | Haus | Häuser | nein   |
|        |        | Söhne      |        |          |        |        |         |      |        | Bayern |
|        |        |            |        |          |        |        |         |      |        | Meyer  |

b) Hören Sie, und sprechen Sie nach.

Abb. 18: Phonetikübungen aus dem Lehrwerk *Stufen 1*

Das Lehrwerk „Stufen“ mit seinen unterschiedlichen Lehrbüchern (1, 2, 3) weist in fast jeder Lektion einen Abschnitt für Phonetik auf. Andere Lehrwerke wie *em-Abschlusskurs*, *em-Hauptkurs*, *Delfin*, *Lagune 2* und *Tangram* bezeichnen die Abschnitte, in denen die Lerner die Aussprache üben können, anders: In den Lehrwerken *em-Abschlusskurs* und *em-Hauptkurs* beispielsweise finden sich Übungen zur Aussprache unter dem Abschnitt „Aussprachetraining“, in *Tangram* heißt der Abschnitt „Der Ton macht die Musik“, in dem Lieder, Reime und Dialoge geübt werden und die Lerner auf den Rhythmus achten sollen. Bei diesen Übungen

ist die Freude am Experimentieren mit Rhythmus und Melodie der neuen Sprache wichtiger, als die korrekte Reproduktion der Äußerungen (Ina 2003: 11). Auch phonetische (kurze und lange Vokale und Konsonante) sowie prosodische Phänomene, wie z. B. Intonation und Wortakzent, werden in den verschiedenen Lehrwerken geübt. Im Bereich Prosodie üben die Lerner meistens den Wortakzent und die Intonation am Ende der Äußerung (nach oben, nach unten, gleichbleibend).

Das Lehrwerk *Tangram* ist das einzige der untersuchten Lehrwerke, das den Lernenden mittels einer Übung Intonationsfunktionen bewusst macht (vgl. Abb. 19).

**Zwischen den Zeilen**

**Lesen Sie die Erklärung und die Dialoge und ergänzen Sie die „Echofragen“.**

Im Gespräch benutzt man manchmal „Echofragen“: Man wiederholt die Frage des Gesprächspartners als indirekte Frage und ohne Hauptsatz (also ohne „Du fragst, ...“).

„Wann machst du Urlaub?“ „Wann ich Urlaub mache? ... Wahrscheinlich erst nächstes Jahr.“

Mit Echofragen kann man zurückfragen („Habe ich die Frage richtig verstanden?“) oder Zeit gewinnen (und länger über die Antwort nachdenken).

|   |   |
|---|---|
| <p>1 ● Was machst du denn am Wochenende?<br/> <input type="checkbox"/> <u>Was ich am Wochenende mache?</u> →<br/>         Ich weiß noch nicht genau. Vielleicht ...</p> | <p>4 ● Und? Wie finden Sie Leipzig?<br/> <input type="checkbox"/> _____ ?<br/>         ● Ja ... Sie waren doch in Leipzig, oder?<br/> <input type="checkbox"/> Nein, ich war in Berlin. ...</p> |
| <p>2 ● Spielst du eigentlich Volleyball?<br/> <input type="checkbox"/> _____ ?<br/>         ● Ja ...<br/> <input type="checkbox"/> Also früher habe ich mal ...</p>     | <p>5 ● Kannst du mir beim Umzug helfen?<br/> <input type="checkbox"/> _____ ?<br/>         Das kommt darauf an. Wann ...</p>  |
| <p>3 ● Was möchten Sie trinken?<br/> <input type="checkbox"/> _____ ?<br/>         Ein Bier ... nein, lieber einen Rotwein, bitte.</p>                                  | <p>6 ● Haben Sie schon einmal eine Diät gemacht?<br/> <input type="checkbox"/> _____ ?<br/>         Ja, vor zwei Jahren habe ich mal ...</p>  |

**Hören Sie, vergleichen Sie und markieren Sie bei den „Echofragen“ die Satzmelodie (↗, → oder ↘). Ergänzen Sie dann die Regel.**

|  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Echofragen zum Zeitgewinn: _____ oder _____ | Der Sprecher erwartet keine Antwort. |
| <input type="checkbox"/> Echofragen als Rückfragen: _____            | Der Sprecher erwartet eine Antwort.  |

Abb. 19: aus dem Lehrwerk *Tangram*, Seite 33

Die Übung besteht aus Echofragen, bei denen der Hörer die Frage des Sprechers als indirekte Frage wiederholt, ohne eine einleitende Äußerung wie z. B. „du fragst“ zu verwenden (vgl. Abb. 19). Im Kästchen bekommen die Lernenden Hinweise auf die mögliche Funktion einer Echofrage, an denen sie sich orientieren können und durch die sie Zeit gewinnen, um eine Antwort zu finden. Solche Erklärungen der Funktionen von prosodischen Phänomenen befinden sich nur in diesem Beispiel.

In der ersten Übung lernen die Beteiligten die Echofragen kennen und ergänzen sie in den Lücken. In der zweiten Übung markieren sie die Satzmelodie der Echofrage (nach oben, nach unten, gleichbleibend). Danach vergleichen die Lerner die Echofragen und füllen das Kästchen mit der Regel der Echofragen unten aus. Dieses Beispiel ist das einzige, das ich in den untersuchten Lehrwerken gefunden habe, das Intonationsfunktionen bei den Lernenden bewusst macht.

Beim Erfassen der verschiedenen Lehrwerke zeigt sich eine typische Art von Übungen, die die Fertigkeit ‚Sprechen‘ in den Sprechübungen und -abschnitten der DaF-Lehrwerke bei den Lernenden trainiert. Die Übungen, die sich mit dem Sprechen befassen, helfen den Lernenden, ihre Ängste beim Sprechen in der Zielsprache durch das Erarbeiten von Gesprächen, Erzählen von Geschichten, Begründen der eigenen Meinung, Beantworten von Fragen, Rollenspiele, Stellungnahmen, Argumentieren, Diskussionen, Beschreibungen von Ereignissen sowie Interviews zu überwinden. Sie zielen außerdem darauf ab, die vorhersehbaren Aussprachefehler oder die schwierigsten Laute der deutschen Sprache bei den Lernern durch Nachahmung und Wiederholung von Sätzen oder Wörtern, das Lesen von Gesprächen oder das leise Mitsprechen von Gesprächen beim Hören zu üben.

Als nächstes wird der „Sprech“-Teil des Lehrwerks *Lagune 2* dargestellt (Abb. 20). Er besteht aus vier Seiten: Auf der ersten befinden sich sechs Übungen (1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c). In der Übung 1a üben die Lernenden ihre Aussprache besonders für die Konsonanten „ng“ und „nk“.<sup>25</sup> In den Übungen 1b und 1c konjugieren die Lernenden einige Verben, die die Konsonanten-Kombinationen „ng“ und „nk“ enthalten, danach werden sie ausgesprochen. In der Übung 2a hören die Lernenden zu und sprechen nach. In den Übungen 2b und 2c ergänzen die Lerner die Konsonanten oder schreiben Sätze, die später im Kurs vorgetragen werden.

Abb. 20 zeigt, dass fast all diese Übungen der Aussprache dienen und die Aufmerksamkeit primär auf der richtigen Artikulation von [ŋg] und [ŋk] liegt.

---

<sup>25</sup> Solche Übungen werden für das Üben von Auslautverhärtung didaktisiert. Damit wird gezeigt, dass „ng“ und „nk“ gleich ausgesprochen werden.



## 1 Der Enkel singt, der Junge winkt.



- a. Hören Sie die Texte und sprechen Sie nach. Achten Sie dabei auf die Aussprache von „ng“ und „nk“ in den Wörtern.

Die Tante singt, der Onkel springt,  
der Junge trinkt, der Enkel winkt.  
Die Tante springt, der Onkel singt,  
der Junge winkt, der Enkel trinkt.



Die Tante winkt, der Onkel trinkt,  
der Junge singt, der Enkel springt.  
Die Tante sinkt, der Onkel sinkt,  
die Sonne sinkt, der Enkel winkt.

- b. Ergänzen Sie die Infinitive der Verben. Sprechen Sie die Wortpaare abwechselnd im Kurs.

○ singt – singen    ♦ sinkt – .....    □ springt – .....    ► trinkt – .....    ◇ winkt – ..... ..

- c. Konjugieren Sie reihum im Kurs.

○ ich singe    ♦ ich sinke  
du singst    du sinkst  
er ...    er ...

- d. Üben Sie auch mit weiteren Verben.

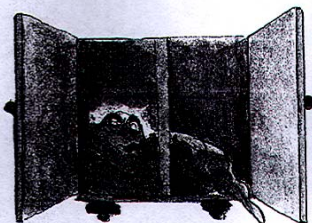
⊗ springen ⊗ trinken ⊗ bringen ⊗ winken ⊗ anfangen ⊗  
⊗ danken ⊗ denken ⊗ aufhängen ⊗ schenken ⊗

## 2 Er winkt langsam.

- a. Hören Sie zu, sprechen Sie nach.



- b. Ergänzen Sie „ng“ oder „nk“ und vergleichen Sie die Lösungen im Kurs.



1. Er steht am Eingang ..... und wi.....t la.....sam.
2. Sie de.....t an die Einladu....., denn sie braucht noch ein Gesche.....
3. Die la.....e Schla.....e liegt im Schra..... und ihre Augen fu.....eln.
4. Der Ju.....e ist kra....., deshalb hat er keinen Hu.....er.
5. Sie machen die Vorh.....e zu und fa.....en an zu tanzen.
6. Sie hat angefa.....en, am Fluss zu a.....eln.

- c. Schreiben Sie mit einem Partner/einer Partnerin ähnliche Sätze und tragen Sie sie dann im Kurs vor.

Der kranke Sänger denkt an englische Lieder.

Die Angler fangen einen langen Fisch.

Er schenkt seinem Enkel ein Getränk.

Ein Junge hängt ...

⊗ denken ⊗ schenken ⊗ hängen ⊗  
⊗ singen ⊗ angeln ⊗ winken ⊗ Sänger ⊗  
⊗ Enkel ⊗ Junge ⊗ Angler ⊗ Bank ⊗  
⊗ Getränk ⊗ Angst ⊗ Onkel ⊗ Ding ⊗  
⊗ Erinnerung ⊗ Kleidung ⊗ Ring ⊗  
⊗ jung ⊗ eng ⊗ pünktlich ⊗ englisch ⊗  
⊗ angenehm ⊗ krank ⊗

Abb. 20: Lagune 2, Lektion 24: Fokus Sprechen (Seite 116) Kursbuch

Auf der zweiten Seite (Abb. 21) liegt der Schwerpunkt auf der Aussprache einiger Sätze, die den Genitiv enthalten. Auf die richtige Schreibweise und Aussprache der Sätze mit ihren Genitiv-Kombinationen werden die Lerner in den Übungen 3 und 4 aufmerksam gemacht. Sie haben die Aufgabe, Sätze zu bilden und die korrekte Aussprache nachzuahmen, die sie auf der CD hören.

### 3 Der Wagen ihres Vaters ...

a. Hören Sie die Sätze und sprechen Sie nach.



Der Wagen ihres Vaters ist schnell.  
Die Hose ihres Bruders ist hell.  
Die Pferde ihrer Tante sind grau.  
Das Mofa ihres Freundes ist blau.



Die Pizza seiner Schwester ist heiß.  
Die Hüte seines Onkels sind weiß.  
Die Haare seiner Mutter sind rot.  
Die Freundin seines Bruders fährt Boot.

b. Schreiben Sie selbst Sätze mit Genitiv und tragen Sie dann im Kurs vor.

Der Mann meiner Schwester ist blond.  
Der Hund ihres Bruders ist alt.  
Das Pferd ...

- ⊗ Mann – Schwester – blond ⊗ Hund – Bruder – alt ⊗
- ⊗ Pferd – Vater – schön ⊗ Haus – Mutter – neu ⊗
- ⊗ Buch – Lehrerin – interessant ⊗ Fisch – Tante – bunt ⊗
- ⊗ Beruf – Tochter – anstrengend ⊗ ... ⊗

### 4 Er sitzt auf dem Boden des Bootes.

a. Suchen Sie gemeinsam mit einem Partner/einer Partnerin passende Reime für die Sätze und vergleichen Sie im Kurs.



Er sitzt auf dem Boden des Bootes  
und isst den Rest seines Brotes.

Die Bratwurst im Mund des  
hat fast das Gewicht eines

Sie steigt vom Rücken des  
und wärmt sich am Feuer des

Sie springt vom Rand des  
ins kalte Wasser des

Er sieht den Sprung eines  
und winkt mit dem Bein eines

Man sieht den Beginn eines  
am blauen Ufer des

- ⊗ Kusses ⊗ Tisches ⊗ Bootes ⊗ Hundes ⊗
- ⊗ Herdes ⊗ Daches ⊗ Pfundes ⊗ Baches ⊗
- ⊗ Pferdes ⊗ Flusses ⊗ Fisches ⊗ Brotes ⊗

**Genitiv auf „-es“**  
der Fluss des Flusses  
der Tisch des Tisches  
der Bach des Baches  
der Hund des Hundes  
das Boot des Bootes

b. Hören Sie dann und sprechen Sie nach.



Abb. 21: Lagune 2, Lektion 24: Fokus Sprechen (Seite 117) Kursbuch

In der Abb. 22 (die dritte Seite des Sprech-Teils) befindet sich die Übung 5 „Arbeitest du jetzt hier?“. Am Anfang bearbeiten die Kursteilnehmer die Fragen: „Wo sind die beiden Männer? Und worüber sprechen sie?“. Das Gespräch soll im Wechsel mit einem Partner geübt werden. Der Lerner liest zuerst den Dialog und dann hört er ihn von der CD. Anschließend spielt er den Dialog mit seinem Partner. Am Ende tragen die beiden Lernenden das Gespräch im Kurs vor. In Übung 6 in der Abb. 23 entwerfen die Lerner ein ähnliches Gespräch mithilfe einiger Informationen, die in der Übung stehen, und präsentieren es im Kurs. Dabei berücksichtigen



sie den Akkusativ und den Dativ. In Übung 7 auf der gleichen Seite äußern die Lernenden ihre Wünsche über ihren Beruf, indem sie mithilfe einiger Wörter Sätze bilden.



### 5 „Arbeitest du jetzt hier?“

a. Betrachten Sie die Zeichnung. Was glauben Sie:  
Wo sind die beiden Männer? Worüber sprechen sie?

b. Lesen Sie zuerst das Gespräch und hören Sie es dann.



- Hallo Gerd, das ist ja eine Überraschung! Arbeitest du jetzt hier?
- ◆ Ja, ich habe mir eine neue Stelle gesucht. Jetzt bin ich schon seit vier Monaten hier.
- Hat dir dein alter Arbeitsplatz denn nicht mehr gefallen?
- ◆ Na ja, weißt du, ich habe dort viel zu wenig verdient. Ich konnte mir ja nicht mal ein Auto leisten. Außerdem habe ich mich überhaupt nicht mit dem Chef verstanden.
- Ja, ich erinnere mich, dass du dich immer über ihn geärgert hast.
- \*\*\*
- Und wie hast du diese Stelle gefunden?
- ◆ Durch eine Anzeige in der Zeitung. Ich habe mich beworben und sie wollten mich sofort einstellen.
- Da hast du aber Glück gehabt.
- ◆ Ja das stimmt. Ich verdiene mehr, kann viel selbstständiger arbeiten und die Kollegen sind auch sehr nett. Ich fühle mich hier richtig wohl.
- Das kann ich mir vorstellen. Mehr kann man sich ja auch eigentlich nicht wünschen.
- ◆ Da hast du Recht. – So, was kann ich für dich tun?

c. Üben Sie den ersten Teil des Gesprächs mit einem Partner/einer Partnerin und tragen Sie es anschließend im Kurs vor.

d. Wechseln Sie die Rollen und üben Sie den zweiten Teil des Gesprächs.

Abb. 22: Lagune 2, Lektion 24: Fokus Sprechen (Seite 118) Kursbuch

Auf der vierten Seite dieses Abschnittes (Abb. 23) entwerfen die Kursteilnehmer ein ähnliches Gespräch und tragen es im Kurs vor (Übung 6). In der siebten Übung beantworten die Lernenden die Frage, was sie sich für ihren Beruf wünschen. Die letzten Übungen zeigen, dass die Aussprache und die richtige Deklination und Konjugation geübt wird, obwohl dieser Teil eher der Fertigkeit ‚Sprechen‘ als der Grammatik zuzuordnen ist.



## 6 Variieren Sie das Gespräch.

Entwerfen Sie mit einem Partner/einer Partnerin ein ähnliches Gespräch und spielen Sie es dann im Kurs.

In der **alten** Firma:

- sich nicht mit den Kollegen verstehen
- sich dauernd mit dem Chef streiten
- nicht selbstständig arbeiten können
- nicht genug verdienen
- einen weiten Weg zur Arbeit haben
- keine Aufstiegsmöglichkeiten haben
- sich nur eine kleine Wohnung leisten können
- ...

In der **neuen** Firma:

- sich gut mit der Chefin verstehen
- mehr Verantwortung haben
- ein gutes Gehalt bekommen
- sympathische Kolleginnen und Kollegen
- ausgezeichnete Aufstiegsmöglichkeiten
- Abteilungsleiter werden können
- sich eine große Wohnung leisten können
- ...

- Warum hast du die Stelle gewechselt? Warst du nicht zufrieden?
- ◆ Nein. Ich hatte immer Probleme mit ...
- Wirklich gut, dass du dir eine neue Stelle gesucht hast. Ist jetzt alles besser?
- ◆ Ja, auf jeden Fall! Ich ...

| Akkusativ          |             |               | Dativ           |             |              |
|--------------------|-------------|---------------|-----------------|-------------|--------------|
|                    |             |               |                 |             |              |
| Ich verstehe       | <b>mich</b> | mit dem Chef. | Ich suche       | <b>mir</b>  | eine Stelle. |
| Du verstehst       | <b>dich</b> |               | Du suchst       | <b>dir</b>  |              |
| Er/sie/es versteht | <b>sich</b> |               | Er/sie/es sucht | <b>sich</b> |              |
| Wir verstehen      | <b>uns</b>  |               | Wir suchen      | <b>uns</b>  |              |
| Ihr versteht       | <b>euch</b> |               | Ihr sucht       | <b>euch</b> |              |
| Sie/sie verstehen  | <b>sich</b> |               | Sie/sie suchen  | <b>sich</b> |              |

## 7 Was wünschen Sie sich für Ihren Beruf?

Was ist für Sie im Beruf wichtig? Was ist nicht so wichtig?

- Ich möchte auf keinen Fall abends oder am Wochenende arbeiten.
- ◆ Ich will mir jedes Jahr einen langen Urlaub leisten, das ist mir wichtig.
- Ich wünsche mir einen Arbeitsplatz in der Nähe meines Wohnorts.
- Ich stelle mir vor, dass ich später mal selbstständig zu Hause arbeiten kann und ...

- ⊗ Gehalt ⊗ Arbeitszeiten ⊗ Kollegen ⊗
- ⊗ Chef/Chefin ⊗ Karrierechancen ⊗
- ⊗ schwere körperliche Arbeit ⊗ Stress ⊗
- ⊗ Weg zur Arbeit ⊗ Kontakte zum Ausland ⊗
- ⊗ viel reisen ⊗ ... ⊗



Abb. 23: Lagune 2, Lektion 24: Fokus Sprechen (Seite 119) Kursbuch

In den nächsten Beispielen sehen wir, wie die letzten Seiten (Abb. 22 und Abb. 23) der Lektion im Lehrerhandbuch aufgebaut sind.

## 5 „Arbeitest du jetzt hier?“

0. Hier kommen Reflexivpronomen im Akkusativ und Dativ vor. In Übung 6 wird das komplette Paradigma präsentiert.

a. und b.

1. Verfahren Sie wie auf ♦ S. 211 bei „Gespräche hören und nachspielen“ in den Schritten 1–5 beschrieben. Bei Schritt 2 lesen die TN den Text still statt ihn zu hören.

c.

2. Verfahren Sie wie auf ♦ S. 211 bei „Gespräche hören und nachspielen“ in den Schritten 6–9 beschrieben.



d.

3. Verfahren Sie wie auf ♦ S. 211 bei „Gespräche hören und nachspielen“ in den Schritten 6–9 beschrieben.

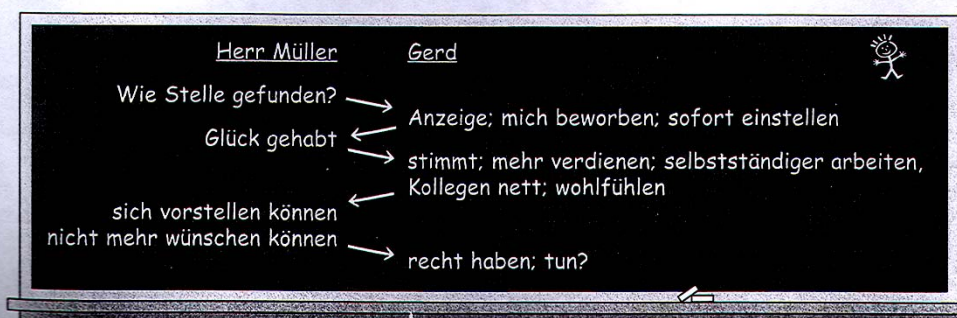


Abb. 24: Lagune 2, Lektion 24: Fokus Sprechen (Seite 109) Lehrerhandbuch

In Abb. 24 und Abb. 25 des Lehrerhandbuchs gibt es eine Erklärung für die Lehrer, wie sie mit den Übungen und Texten umgehen sollen, einschließlich eines möglichen Tafelbildes. Abb. 24 konzentriert sich auf die Reflexivpronomen im Akkusativ und Dativ. An der Tafel wird der Grundriss der Dialoge, die die Lerner entwickeln sollen, unter Berücksichtigung der zu lernenden Grammatik aufgezeichnet.



4. Die TN suchen in Partnerarbeit die Reflexivpronomen.
5. Zur Korrektur werden die Pronomen und die dazugehörigen Verben vorgelesen.
6. Schreiben Sie ein paar verkürzte Sätze aus dem Dialog an die Tafel und analysieren Sie sie gemeinsam mit den TN.

|                       |                             |                   |              |                                    |
|-----------------------|-----------------------------|-------------------|--------------|------------------------------------|
| NOM<br>[Ich] fühle    | AKK<br>[mich] wohl.         | NOM<br>[Ich] habe | DAT<br>[mir] | AKK<br>[eine neue Stelle] gesucht. |
| NOM<br>[Ich] erinnere | AKK<br>[mich] an den Ärger. | AKK<br>[Das] kann | NOM<br>[ich] | DAT<br>[mir] vorstellen.           |

Die TN stellen fest, dass das Reflexivpronomen im Dativ steht, wenn es schon eine Akkusativergänzung gibt. Weisen Sie darauf hin, dass ein Akkusativ, der von einer Präposition regiert wird, z.B. *Ich erinnere mich an den Ärger*, dabei keine Rolle spielt.

## 6 Variieren Sie das Gespräch.

1. Zeigen Sie den TN die Deklination der Reflexivpronomen auf dem Grammatikzettel. Fragen Sie die TN nach den Unterschieden. Regen Sie die TN dazu an, die unterschiedlichen Formen (*mir, dir*) zu markieren.
2. Verfahren Sie wie auf ♦ S. 211 bei „Gespräche variieren“ in den Schritten 1–3 beschrieben. Fragen Sie bei der Besprechung der Formulierungen (Schritt 1), welche Reflexivpronomen im Akkusativ und welche im Dativ stehen. Es empfiehlt sich hier, dass die TN die Dialoge zunächst schreiben und dann einüben (Schritt 2).

Abb. 25: Lagune 2, Lektion 24: Fokus Sprechen (Seite 110) Lehrerhandbuch

Auf der gleichen Seite wird der Lehrer auf eine andere Seite (S. 211) verwiesen (siehe Abb. 26), auf der detailliert erklärt wird, worin seine Aufgabe besteht: Im Abschnitt „Gespräche hören und nachspielen“ finden sich Erklärungen dafür, was der Lehrer mit den Übungen in Abb. 22 und Abb. 23 machen kann. Zuerst sind die Hinweise 1 bis 5 mit den Übungen 5a und 5b zu bearbeiten. In dieser Phase hören, lesen und sprechen die Lerner den Dialog mehrmals, bevor der Lehrer die Hinweise 6 bis 9 mit den Übungen 5c und 6d bearbeitet. Dabei versuchen die Lerner den Dialog zu strukturieren und ein Gerüst dafür zu entwickeln. Danach werden ähnliche Dialoge präsentiert.

Für Übung 6 bekommt der Lehrer Hinweise auf Seite 211 im Abschnitt „Gespräche variieren“. In der Übung 6 (Abb. 23) sollen die Lerner ein ähnliches Gespräch entwerfen und es im Unterricht spielen. Die Aufgabe des Lehrers besteht dabei darin, die Deklination der Pronomina zu erklären. Er hilft den Teilnehmern, Gruppen zu bilden und die Atmosphäre für die Dialoge herzustellen, damit sich die Teilnehmer die Situationen besser vorstellen können. Er kontrolliert und verbessert die Dialoge und stellt sicher, dass die Übung von allen Teilnehmern richtig durchgeführt wird.

### Variationsdialoge

Beispiele → KB S. 11 | 6 und S. 20 | 3

1. Sprechen Sie mit den TN über die Situation auf dem Bild.
2. Zwei geübtere TN lesen den Dialog vor.
3. Erklären Sie unbekannte Wörter.
4. Die TN lesen das Wortmaterial. Fragen Sie nach dem Genus der Nomen, wenn es für den Dialog wichtig ist. Klären Sie abermals unbekannte Wörter. Die TN suchen gegebenenfalls nach weiteren Beispielen.
5. Die TN unterstreichen die Elemente im Dialog, die man bei einer Variation austauscht. Wenn die TN schon oft Dialoge variiert haben, können Sie diesen Schritt weglassen.
6. Bei schwierigen Dialogen, oder wenn die TN schwächer sind, werden die Dialoge zunächst schriftlich variiert und erst danach mündlich.
7. Ein paar Dialoge werden im Plenum vorgespielt.

### Gespräche hören und nachspielen

Beispiele → KB S. 23 | 8 und S. 47 | 7

Wenn es zwei oder mehr Texte gibt, führen Sie zunächst alle Schritte zum ersten Text durch. Danach bearbeiten Sie den zweiten Text in gleicher Weise.

1. Sprechen Sie mit den TN über die Situation auf dem Bild.
2. Die TN hören den Dialog bei abgedecktem Text, ohne mitzulesen.
3. Die TN hören den Text noch einmal und lesen mit.
4. Semantisieren Sie unbekannte Wörter.
5. Die TN lesen den Dialog in Partnerarbeit mit wechselnden Rollen.
6. Entwickeln Sie mit den TN zusammen ggf. an der Tafel ein Dialoggerüst (siehe Tafelbild bei der entsprechenden Übung).
7. Die TN hören den Dialog noch einmal und verfolgen dabei das Dialoggerüst.
8. Die TN üben den Dialog zu zweit ein.
9. Ein paar Dialoge werden im Plenum vorgespielt.

### Gespräche variieren

Beispiele → KB S. 23 | 9 und S. 47 | 7

1. Gehen Sie mit den TN die vorgegebenen Formulierungen durch. Semantisieren Sie unbekannte Wörter.
2. Die TN entscheiden sich zu zweit oder zu dritt, ob sie ggf. einen formellen oder informellen Dialog spielen möchten. Sie üben ein paar Dialogvarianten ein. Die TN können sich dabei, wenn sie wollen, weiter von den Vorgaben entfernen.
3. Ein paar Dialoge werden im Plenum vorgespielt. Bitten Sie die TN, dazu von ihren Plätzen aufzustehen und nach vorne zu kommen. Beschreiben Sie den TN, wie ihre Umgebung aussieht, damit sich die TN das Szenario besser vorstellen können. Benutzen Sie – wenn möglich – ein paar Requisiten, z.B. ein paar Gläser und/oder ein Tablett für eine Szene in einem Café.

**Variante** Die TN schreiben in Partnerarbeit oder Kleingruppen einen Dialog. Sammeln Sie die Dialoge ein und korrigieren Sie sie, wenn nötig. Die Dialoge werden neu verteilt. Die TN spielen einen Dialog von einer anderen Gruppe.

**Binnendifferenzierung** Schwächere Lerner schreiben in Partnerarbeit einen Dialog und lernen diesen auswendig. Sie üben mit einer anderen Zweiergruppe. Diese erhält den Text und unterstützt und kontrolliert die Dialogschreiber beim Einüben. Danach tauschen die beiden Gruppen.

Abb. 26: Lagune 2, Lektion 24: Fokus Sprechen (Seite 211) Lehrerhandbuch

Nachdem ich ein Beispiel des Abschnitts ‚Sprechen‘ dargestellt habe, sehen wir anhand des folgenden Transkriptes, wie Modelldialoge aus den Audiomitteln der Lehrwerke transkribiert werden (Vorderwülbecke/Vorderwülbecke 2004: 107):



a) Hören Sie den Dialog, und ergänzen Sie anschließend die Partikeln *also, denn, doch, eigentlich, etwa, ja, und*. Lesen Sie ihn dann mit verteilten Rollen.

- Jan: ... heute war ich mit Lisa bei einer Kontaktgruppe von „Rettet eure Umwelt!“, und da habe ich mich spontan entschlossen, bei denen Mitglied zu werden. \_\_\_\_\_ 1.
- Philipp: Wer ist ... Lisa? \_\_\_\_\_ 2.
- Tobias: Lass ihn ... mal von seinem Umweltverein erzählen! \_\_\_\_\_ 3.
- Philipp: Ehrlich gesagt, kann ich das Wort Umweltschutz bald nicht mehr hören. Alle reden darüber, aber ich fänd's besser, wenn mehr konkret getan würde.
- Jan: ... wer soll mehr tun? \_\_\_\_\_ 4.
- Philipp: Na, der Staat natürlich. Dafür zahlen wir ... schließlich Steuern. \_\_\_\_\_ 5.
- Jan: Der tut ... auch was, aber für die Umwelt sind ... nicht immer nur die anderen verantwortlich, sondern jeder Einzelne. \_\_\_\_\_ 6./7
- Philipp: Das sind alles solche Sprüche. Sag ... mal ehrlich, wie kann man als Einzelner was verändern? \_\_\_\_\_ 8.
- Jan: Bestimmt nicht, indem man gar nichts tut.
- Philipp: Tue ich ... nichts? Ich spare Wasser und Strom, sortiere Müll, fahre mit dem Rad statt mit dem Auto... \_\_\_\_\_ 9.
- Jan: Okay, okay, aber das rettet ... die Umwelt nicht. \_\_\_\_\_ 10.
- Philipp: Wer sagt ..., dass die gerettet werden muss? Das ist alles nur Panikmache von ein paar grünen Spinnern. Wenn es so schlimm wäre, dann wäre ... von den Zuständigen schon lange etwas unternommen worden. Anscheinend haben die Leute im Zeitalter der Arbeitslosigkeit auch andere Sorgen. \_\_\_\_\_ 11.
- Jan: Du willst also lieber warten, bis es vielleicht zu spät ist, als rechtzeitig was zu tun. \_\_\_\_\_ 12.

Abb. 27: Stufen 3, Lektion 27, Übung 2a

In der Übung sollen die Lerner die Partikeln (*also, denn, doch, eigentlich, etwa, ja, und*) in die Lücken schreiben und anschließend den Dialog mit verteilten Rollen lesen.

Es folgt das von mir angefertigte Transkript desselben Dialoges (A: Jan/B: Philipp/C: Tobias):

### Beispiel 25: (Dialog 88)

- 01 A: also HEUTE war ich mit LIsa bei einer
- 02 kontaktgruppe von (.) RETTet eure UMWelt.
- 03 B: =hm.
- 04 A: und da hab ich mich sponTAN entschlossen bei
- 05 denen MITglied zu werden;
- 06 B: =mhM, wer ist denn !LI:!sa?
- 07 C: [OA:H.
- 08 D: [OAH mon [dieu;
- 09 C: [LASS ihn doch mal von seinem
- 10 !UM!weltverein erzähl;
- 11 B: oh mann; (.) EHRlich gesagt ich kann das wort
- 12 UMWeltschutz bald nicht mehr hörn. (.) alle

13           !RE:!den darüber, aber ICH fänds besser wenn  
14           mehr konkret ge!TAN! würde.  
15       A: und (.) !WER! soll mehr tun?  
16       B: na der STAAT natürlich. (-) dafür zahlen wir ja  
17           schließlich STEUern;  
18       C: hm: na ja;  
19       A: der !TU:T! ja auch was; (.) aber für die  
20           UMwelt sind doch nicht immer nur die !AN!deren  
21           verantwortlich sondern JEder EINzelner.  
22       B: das sind ALLes solche !SPRÜCH!e;  
23       C: HE:Y;  
24       B: SAGt doch mal ehrlich-  
25       C: .hh  
26       B: WIE kann man denn als EINzelner was verändern;  
27           hä?  
28       A: beSTIMMT nich indem man !GAR! nichts tut;  
29       B: tu ich etwa NICHTs? (.) ICH spare WASSer  
30       C: [was?  
31       B: [und STROM.ja. (-) sortIERe MÜLL. (.) fahre mit dem RAD  
32           statt mit dem Auto.  
33       A: hm [okay=okay=okay;  
34       C:     [naJA: aber  
35       A: aber das rettet doch die !UM!welt nicht;  
36       C: geNAU;  
37       B: ts (-) wer SAGT denn dass die ge!RETT!et  
38           werden muss;  
39       A: BI[tte?  
40       C:     [HÄ:?  
41       B: ts das is doch alles nur PANikmake von ein  
42           paar grünen !SPINN!ern;  
43       A: [das darf doch nicht wahr sein; (...)  
44       C: [heheHE: (.) JETZ aber.

Die Unterschiede zwischen dem transkribierten Dialog und dem im Lehrwerk dargestellten Modelldialog sind offensichtlich. Daraus ergibt sich die Frage, welche Darstellung von Dialogen für den Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung gesprochensprachlicher Elemente geeigneter ist.

149



**1 Michael ist wirklich richtig fleißig.** 1|23 8

a. Hören Sie die Sätze und sprechen Sie im Chor nach. Achten Sie dabei auf „-lich“ und „-ig“.


Michael ist wirklich richtig fleißig.  
 Sein Kuss war eigentlich ungewöhnlich flüchtig.  
 In der Küche ist es plötzlich unheimlich ruhig.  
 Die Nachricht ist hoffentlich wenig wichtig.  
 Michael spricht natürlich ein bisschen tschechisch.  
 Die Würstchen schmecken wirklich nicht schlecht.  
 Das Mädchen in der Küche isst ein Brötchen mit Honig.

b. Schreiben Sie mit einem Partner/einer Partnerin selbst Sätze. Tragen Sie sie dann im Kurs vor.

⊗ wirklich ⊗ eigentlich ⊗ ungewöhnlich ⊗  
 ⊗ plötzlich ⊗ unheimlich ⊗ hoffentlich ⊗  
 ⊗ natürlich ⊗ herzlich ⊗ pünktlich ⊗ ... ⊗

⊗ richtig ⊗ fleißig ⊗ ruhig ⊗ wenig ⊗  
 ⊗ wichtig ⊗ langweilig ⊗ traurig ⊗  
 ⊗ notwendig ⊗ günstig ⊗ ... ⊗

*Ich bin immer unheimlich pünktlich. Gestern war er traurig, heute ist er glücklich. ...*



**2 „Trinkst du gerne Apfelsaft?“** 1|24 9

a. Hören Sie zu und sprechen Sie nach.  
 Markieren Sie dann die Betonung.

⊙ Trinkst du gerne Saft?  
 ♦ Ja, am liebsten Apfelsaft.  
 ⊙ Ich mag lieber Traubensaft.

⊙ Isst du gerne Braten?  
 ♦ Ja, am liebsten Rinderbraten.  
 ⊙ Ich mag lieber Schweinebraten.

⊙ Isst du gerne Suppe?  
 ♦ Ja, am liebsten Hühnersuppe.  
 ⊙ Ich mag lieber Zwiebelsuppe.

⊙ Essen wir ein Eis?  
 ♦ Ja, für mich Zitroneneis.  
 ⊙ Und für mich Bananeneis.

b. Variieren Sie und tragen Sie im Kurs vor.

Saft: Orangensaft, Karottensaft, Birnensaft, Tomatensaft, ...  
 Suppe: Kartoffelsuppe, Nudelsuppe, Tomatensuppe, Gurkensuppe, ...  
 Eis: Erdbeereis, Schokoladeneis, Sahneis, Joghurteis, ...  
 Salat: Reissalat, Fischsalat, Tomatensalat, Wurstsalat, ...

|             |            |                      |
|-------------|------------|----------------------|
| das Schwein | der Braten | → der Schweinebraten |
| das Huhn    | die Suppe  | → die Hühnersuppe    |
| die Zitrone | das Eis    | → das Zitroneneis    |




Abb. 28: Lagune 2, Lektion 9: Fokus Sprechen (Seite 44) Kursbuch

In Abb. 28 sehen wir ein weiteres Beispiel für Übungen im Sprech-Abschnitt. In der Übung 1 sollen die Sprachkursteilnehmer Sätze hören, im Chor nachsprechen, selbst Sätze schreiben und sie im Kurs vortragen. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Artikulation von „-lich“ und „-ig“. In Übung 2 steht die Betonung einiger Wörter am Rand. Hier sollen die Kursteilnehmer die verschiedenen Sätze aussprechen und dann die Satzbetonung nach einem bestimmten Muster markieren. Danach tragen sie die Sätze mit ihrer Variation vor. Hier steht der Wortakzent einiger Wörter und ihrer Erweiterungen im Vordergrund. Auf der nächsten Seite finden wir diese Übungen.

**3 Wenn Maria kommt ...**

1|25



10



a. Hören Sie zu und sprechen Sie die Sätze nach. Achten Sie dabei auf die Intonation.

Wenn Maria kommt, ⤴ bestellt sie sicher ein Glas Tee. ⤵

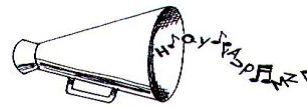
Wenn ich Durst habe, ⤴ trinke ich am liebsten Mineralwasser. ⤵

Ich esse keine Sahne, ⤴ weil ich abnehmen will. ⤵

Herr Loos kauft kein Huhn, ⤴ weil er kein Geflügel mag. ⤵

Herr Meyer frühstückt nicht viel, ⤴ sondern isst lieber gut zu Mittag. ⤵

Frau Amato probiert den Wein, ⤴ aber sie möchte auch Mineralwasser. ⤵



b. Sprechspiel im Kurs

Beginnen Sie mit dem ersten Satz und sprechen Sie ihn laut.

Der Nächste spricht den gleichen Satz mit einer kleinen Variation usw.

○ Wenn Maria kommt, bestellt sie sicher ein Glas Tee.

◆ Wenn Maria kommt, bestellt sie sicher ein Glas Milch.

□ Wenn Curt kommt, bestellt er sicher ein Glas Milch.

► Wenn Curt kommt, bestellt er vielleicht ein Glas Bier.

◇ Wenn ...

**4 „Nimmst du?“ – „Nimm doch.“**

1|26



11



a. Hören Sie zu und markieren Sie die Intonation.

Geht die Stimme nach unten ⤵ oder nach oben ⤴ ?

Nimmst du noch ein Stück Kuchen?

Bringen Sie mir bitte die Speisekarte.

Nimm doch noch ein Stück Kuchen.

Bringen Sie mir bitte die Speisekarte?

Trinken Sie doch noch eine Tasse Kaffee.

Gehen wir?

Trinken Sie noch eine Tasse Kaffee?

Gehen wir.

b. Üben Sie die Intonation von Fragen und Aufforderungen im Kurs.

Gehen wir ins Restaurant?

– Gehen wir ins Restaurant.

Trinken wir ein Mineralwasser?

– Trinken wir ein Mineralwasser.

Nehmen wir eine Vorspeise?

– Nehmen wir eine Vorspeise.

Essen wir eine Suppe?

– Essen wir eine Suppe.

○ Nehmen wir eine Vorspeise?

○ Essen wir ...

◆ Das ist eine Frage, oder?

◆ Das ist eine Aufforderung.

○ Ja, richtig!

○ ...

Abb. 29: Lagune 2, Lektion 9: Fokus Sprechen (Seite 45) Kursbuch

In der Aufgabe, die Abb. 29 zeigt, üben die Kursteilnehmer die Intonation durch das Nachsprechen einiger Sätze. Die Pfeile in der Übung 3 zeigen die Richtung des Intonationsverlaufs an (nach oben und dann nach unten). Diese Art von Intonation wiederholt sich in mehreren Übungen (u.a. Übung 4) in den untersuchten Lehrwerken neben anderen Übungen, die – wie in Abb. 30 in der Übung 8 – die Betonung der Wörter vermitteln. Die anderen beiden Übungen 7 und 9 befassen sich mit der richtigen Aussprache. In diesen Übungen werden die Bewegungen der Intonation (nach oben oder nach unten) bei Fragen oder Aussagesätzen differenziert. Die Funktionen der Intonation, wie sie Abb. 19 zeigt, werden jedoch nicht aufgeklärt.

**7. Hören Sie „d“ oder „t“, „b“ oder „p“, „g“ oder „k“?**

Sprechen Sie die Wörter nach und markieren Sie.

| Man schreibt: | Man spricht:      | Man schreibt: | Man spricht:      | Man schreibt: | Man spricht:      |
|---------------|-------------------|---------------|-------------------|---------------|-------------------|
| <b>d</b>      | <b>d</b> <b>t</b> | <b>b</b>      | <b>b</b> <b>p</b> | <b>g</b>      | <b>g</b> <b>k</b> |
| baden         | x                 | bleiben       | x                 | liegen        | x                 |
| Bad           | x                 | blieb         | x                 | lag           | x                 |
| Bäder         |                   | gab           |                   | flog          |                   |
| Hunde         |                   | hob           |                   | Flug          |                   |
| Hund          |                   | geben         |                   | fliegen       |                   |
| Kind          |                   | heben         |                   | Berge         |                   |
| Kinder        |                   | schrieb       |                   | Berg          |                   |

**8. Welche Silbe ist betont?**

a) Hören Sie und unterstreichen Sie die Silbe, die betont ist. Sprechen Sie dann die Wörter nach.

wiederholen – abholen – erholen – unterstreichen – anstreichen – verkaufen – einkaufen – aussuchen – besuchen – versuchen – herstellen – bestellen – feststellen – bekommen – ankommen – mitkommen

b) Hören Sie und sprechen Sie nach. Achten Sie auf die Betonung.

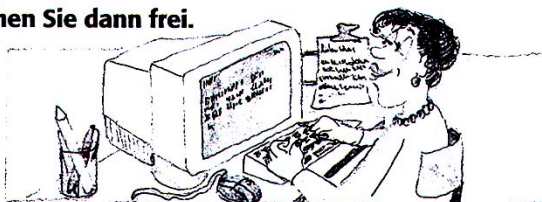
Der Schüler muss den Satz wiederholen. Sie müssen das Wort unterstreichen.  
 Der Schüler wiederholt ihn. Sie unterstreichen es.  
 Der Satz wird wiederholt. Das Wort wird unterstrichen.

Wir müssen Heiner abholen. Sie wollen die Wand anstreichen.  
 Wir holen ihn ab. Sie streichen sie an.  
 Er wird abgeholt. Die Wand wird angestrichen.

Infinitiv: abholen wiederholen  
 Partizip: abgeholt wiederholt  
 Präsens: holt ab wiederholt

**9. Hören Sie und sprechen Sie nach. Sprechen Sie dann frei.**

Der Brief wird geschrieben.  
 Der Brief wird von der Sekretärin geschrieben.  
 Der Brief wird gerade von der Sekretärin geschrieben.



Der Hof wird gekehrt.  
 Der Hof wird vom Lehrling gekehrt.  
 Der Hof wird heute vom Lehrling gekehrt.  
 Der Hof wird heute um zehn Uhr vom Lehrling gekehrt.

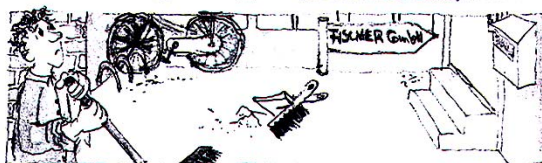



Abb. 30: Delfin Teil 2, Lektion 16, Sprechen (Seite 164) Lehrbuch

In die Übungen, die für die Fertigkeit ‚Sprechen‘ gedacht sind, sind immer wieder Schreibübungen integriert, die sich mit der Grammatik befassen. Dies zeigt, wieviel Wert die Lehrwerk-Autoren auf die Grammatik legen. Bei solchen Übungen lernen die fremdsprachlichen Lerner die Merkmale des Schriftlichen und nicht des Mündlichen. Durch die Grammatik werden Schwierigkeiten bei der Artikulation bestimmter sprachlicher Elemente ersichtlich, wie z.



B. die Änderung bestimmter Vokale bei der Konjugation (*sprechen: du sprichst*). Solche Änderungen müssen richtig artikuliert werden.

Das folgende Beispiel zeigt die Einbettung der Grammatik in einen Dialog. Hier dient das „Passiv“ als Beispiel (Aufderstraße/Müller/Storz 2008).



SPRECHEN 16

|   |  |
|---|--|
| ● Endlich Feierabend! Können wir gehen?                             | ■ Sehr gut. Dann können wir jetzt gehen.                                       |
| ■ Ja, gleich. Ich will nur noch nachsehen, ob alle Fenster zu sind. | Was ist mit der Alarmanlage?   |
| ● Das brauchen Sie nicht. Die Fenster sind alle geschlossen.        | ● Keine Sorge. Die ist schon eingeschaltet.                                    |
| ■ Gut. Da fällt mir noch ein: Haben Sie an die Rechnungen gedacht?  | ■ Prima. Aber die Post nehmen wir noch mit. Sind die Briefe frankiert?         |
| ● Ja, ja. Die sind überwiesen. Ich war vorhin auf der Bank.         | ● Tut mir Leid, die habe ich noch gar nicht geschrieben. Das mache ich morgen. |
|   | ■ In Ordnung. Dann kommen Sie gut nach Hause!                                  |

Abb. 31: Delfin Teil 2, Lektion 16, Sprechen (Seite 165) Lehrbuch

In der Abb. 31 wird der Dialog für die Einführung der Passiv-Strukturen didaktisiert. Das führt zu Gesprächen, die sich von normalen Alltagsgesprächen unterscheiden.

Anhand der Analysen der Übungen in den Lehrwerken, die sich der Fertigkeit ‚Sprechen‘ widmen, kann festgestellt werden, dass die korrekte Aussprache der Wörter und Sätze die höchste Priorität bei den Autoren der Lehrwerke hat (vgl. Abb. 18, Abb. 21, Abb. 22, Abb. 23, Abb. 28 und Abb. 30). Ich fasse die Lage der gesprochensprachlichen Merkmale (Operator-Skopos-Struktur, Prosodie und Sprecherwechsel) in den Lehrwerk-Übungen anhand folgender Tabelle zusammen.

| Eigenschaften gesprochener Sprache und Interaktion | Darstellung in den Lehrwerkdialogen   | Darstellung in den Übungen  |
|--|---|---|
| Operator-Skopus-Struktur                           | Alle möglichen Formen dieser Struktur sind zu finden.   | Diese Struktur wird in keiner Übung erwähnt oder geübt und ihre Funktionen werden deshalb nicht klar gemacht.   |
| Prosodie   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einige Phänomene der Prosodie wie z. B. gefüllte Pausen kommen vor.</li> <li>- Andere Phänomene kommen kaum vor, wie z. B. langsames Sprechen.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intonationsverläufe und Akzente werden geübt, aber sie werden den Lernenden kaum in ihrer Funktion erklärt.</li> <li>- Die anderen prosodischen Phänomene werden nicht berücksichtigt, und ihre Funktionen werden nie deutlich gemacht.</li> </ul> |
| Sprecherwechsel                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alle Formen der Sprecherwechsel finden sich in den Lehrwerkdialogen mit unterschiedlicher Frequenz.</li> <li>- Am häufigsten findet sich der glatte Wechsel. Andere Formen werden wenig berücksichtigt: Sprecherwechsel nach Pause, mit Überlappung oder durch Unterbrechung.</li> </ul> | Keine Form wird berücksichtigt oder erklärt.  |

Tab. 21: Übersicht der Darstellung der verschiedenen gesprochensprachlichen und interaktiven Phänomene in den Lehrwerkdialogen und -übungen

In keiner Übung werden der Sprecherwechsel und die Operator-Skopus-Struktur dargestellt, geschweige denn ihre Funktionen erklärt. Im Bereich der Prosodie werden der Wortakzent und die Intonation im engeren Sinne geübt, ihre Funktionen jedoch nicht berücksichtigt. Be-

stimmte gesprochensprachliche Phänomene, wie z. B. Pausen oder Unterbrechungen lassen sich schlecht üben, jedoch können ihre Funktionen den Lernenden beigebracht werden. Das einzige Beispiel für solche Übungen finden wir in *Tangram* (vgl. Abb. 19).

Zusammenfassend hat die Analyse der Modelldialoge und der für die Fertigkeit ‚Sprechen‘ entwickelten Übungen gezeigt, dass die drei ausgewählten Eigenschaften der gesprochenen Sprache (Operator-Skopos-Struktur, Prosodie und Sprecherwechsel) teilweise in den Modelldialogen der fremdsprachlichen Lehrwerke vorkommen, dort jedoch kaum oder überhaupt nicht erklärt werden. Ihre Funktionen werden bei den Lernenden nicht deutlich gemacht, weshalb ein wichtiger Kompetenzbereich beim Erwerb der deutschen Sprache unberücksichtigt bleibt. Dies zeigt ein Defizit bei der Didaktisierung der Dialoge – genauer bei der Darstellung und dem Üben der Eigenschaften gesprochener Sprache. Die Modelldialoge weisen Merkmale auf, die sich von den Eigenschaften realer Gespräche unterscheiden. Der fremdsprachliche Lerner erwirbt nicht die Kompetenz, in einem Gespräch zu interagieren. Andererseits begegnen ihm im Fremdsprachenunterricht nur Dialoge, die wenige Merkmale der natürlichen gesprochenen Sprache enthalten. Dies wird die Kommunikation mit Muttersprachlern erschweren, wenn der Lerner beispielsweise in das Land kommt, in dem die Fremdsprache gesprochen wird, wie z. B. die deutsche Sprache in Deutschland oder Österreich.

Das folgende Kapitel stellt noch einmal die Ergebnisse dieser Arbeit zusammen.

## 6 Zusammenfassung und Diskussion der Analyseergebnisse

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit war, Merkmale von Modelldialoge in Lernmaterialien für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht herauszuarbeiten und mit Eigenschaften natürlicher gesprochener Dialoge zu vergleichen. Drei wesentliche Charakteristika der gesprochenen Sprache standen im Mittelpunkt der Arbeit: die Prosodie, die Operator-Skopos-Struktur und der Sprecherwechsel. Auf die Bedeutung dieser Eigenschaften und ihre Funktionen für Fremdsprachenlerner wurde verwiesen. Die ausgewählten Merkmale der gesprochenen Sprache haben die Aufgabe, u. a. Äußerungen deutlich abzugrenzen und damit verständlicher zu machen.

Die Eigenschaften der gesprochenen Sprache und ihre Funktionen sind ein wichtiges Instrument für die Lernenden, um in interkulturellen Situationen die Äußerungen des Gesprächspartners zu gliedern und dadurch leichter zu verstehen. Mit dem gegenseitigen Verstehen wiederum wird das übergeordnete Ziel des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, die kommunikative Kompetenz, erlangt. Dieses Ziel soll mit Hilfe der Dialoge der DaF-Lehrwerke erreicht werden, die sich auf die kommunikativen Methoden berufen. Doch dafür ist es unerlässlich, die Eigenschaften der gesprochenen Sprache in den Modelldialogen der fremdsprachlichen Lehrwerke zu berücksichtigen, zu vermitteln und zu üben, mindestens aber den Lernenden bewusst zu machen. Der vorliegenden Arbeit lagen demzufolge folgende Fragestellungen zugrunde:

- Ähneln die fremdsprachlichen Lehrwerkdialoge natürlichen Gesprächen in ihren Eigenschaften? Bzw. finden sich gesprochensprachliche Merkmale in den Modelldialogen der Lehrwerke wieder?
- Inwieweit werden diese Merkmale, wenn sie zu finden sind, bei den Lernenden bewusst gemacht oder geübt?

Das Datenmaterial bestand aus den Audiomaterialien der Lehrwerkdialoge, die zu den untersuchten Lehrwerken gehören. Für die Auswahl der Lehrwerke in meinem Korpus galten folgende Kriterien:

- Die Lehrwerke sind nach dem Jahre 2000 erschienen.
- Sie sind für Erwachsene entwickelt worden.

Das Korpus umfasst sieben Lehrwerke, die Dialoge für die Analyse enthalten. Bei der Auswahl der Dialoge bzw. Gespräche habe ich mich an folgenden Kriterien orientiert:

- alltägliche Gespräche,
- keine literarischen Gespräche (wie z. B. Theaterstücke),
- keine Radiosendungen oder Interviews (aus gesprächsorganisatorischen Gründen),
- Dialoge, die nur für das Üben und das Erwerben der Fertigkeit ‚Sprechen‘ konzipiert wurden.

Schließlich wurden insgesamt 126 Lehrwerkdialoge erfasst und untersucht. Obwohl diese Arbeit nicht alle Merkmale und Eigenschaften der gesprochenen Sprache berücksichtigt hat, ist sie in der Erforschung von Lehrwerkdialogen bzw. -übungen einen Schritt weiter gegangen als andere Arbeiten wie die von Vorderwülbecke (2008) und Günthner (2008). Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die Verbesserung der Modelldialoge und ihrer Übungen in den fremdsprachlichen Lehrwerken im Hinblick auf neue Erkenntnisse in der Angewandten Linguistik, besonders in der Gesprochene-Sprache-Forschung und in der Gesprächsanalyse. Wenn die Modelldialoge und die Übungen in Bezug auf die gesprochene Sprache verbessert werden, können die Autoren ihr Lernziel der Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachenlernern mit weitaus geringeren Ausdrucks- und Gesprächsführungsproblemen erreichen.

### **6.1 Eigenschaften der gesprochenen Sprache in den analysierten Lehrwerk-Dialogen**

Es ist mir in dieser Arbeit gelungen, verschiedene Eigenschaften der gesprochenen Sprache in den Lehrwerkdialogen zu finden. Dies bestätigt die Ergebnisse der Analyse von Lehrwerkdialogen von Günthner (2000) und Vorderwülbecke (2008). Allerdings haben sie – im Gegensatz zu meiner Arbeit – die Dialoge und Gespräche der CDs und Kassetten nicht berücksichtigt. Die vorliegende Arbeit ist die erste Analyse, die Lehrwerkdialoge und -gespräche mit Hilfe der Gesprächsanalyse untersucht.

Die Analyse konzentriert sich auf die Operator-Skopos-Struktur, Prosodie und den Sprecherwechsel als Merkmale der gesprochenen Sprache. All diese Eigenschaften sind in den fremdsprachlichen Modelldialogen mehr oder minder zu finden. Zunächst stelle ich die Ergebnisse zu jedem Merkmal vor.

### 6.1.1 Die Ergebnisse der Analyse hinsichtlich der Operator-Skopus-Struktur

Die Dialoge der Lehrwerke enthalten Formen der Operator-Skopus-Struktur. In 48 Lehrwerkdialogen (38 %) befindet sich mindestens eine Operator-Skopus-Struktur. Die am häufigsten vorhandenen Verstehensanweisungen der Operatoren sind die, die die Relationen zu den anderen Äußerungen im Diskurs erläutern. Diese Gruppe ist mit etwa 56 % dominant (siehe Tab. 22). Die zweite Gruppe bilden die Operatoren, die den mentalen Status der Äußerung im Skopus verdeutlichen. Sie ist mit etwa 25 % in den Lehrwerkdialogen vertreten. Die letzte Gruppe, die den Handlungstyp verdeutlicht, bildet etwa 18 % aller Operatoren in den ausgewählten Dialogen. Die Gruppe von Operatoren, die den kommunikativen Status der Äußerung im Skopus expliziert, ist in meinem Korpus nicht vertreten. Die folgende Tabelle fasst die Verstehensanweisungen zusammen, die im Korpus dieser Arbeit gefunden wurden.

| Klassifikation der Verstehensanweisungen                                      | Verstehensanweisung                         | Zahl der Operatoren |
|---|---|---------------------|
| Relationen  | Gegensatz                                   | 2                   |
| Relationen  | Folgerung                                   | 1                   |
| Relationen  | Verdeutlichung, Präzisierung oder Erklärung | 3                   |
| Relationen  | Wiederholung                                | 1                   |
| Relationen  | Fortführung                                 | 1                   |
| Relationen  | Gegenüberstellung                           | 1                   |
| Gesamtzahl der Operatoren hinsichtlich der Verdeutlichung von Relationen      |   | 9                   |
| Mentaler Status   | Glauben oder Vermutung                      | 1                   |
| Mentaler Status   | Meinung                                     | 1                   |
| Mentaler Status   | Hoffnung                                    | 1                   |
| Mentaler Status   | Einfall und Einführung neuer Themen         | 1                   |
| Gesamtzahl der Operatoren hinsichtlich der Verdeutlichung des mentalen Status |   | 4                   |
| Handlungstyp  | Frage                                       | 2                   |
| Handlungstyp  | Bitte oder Aufforderung                     | 1                   |
| Gesamtzahl der Operatoren hinsichtlich der Handlungstypen                     |   | 3                   |

Tab. 22: Verstehensanweisungen der Operatoren in Lehrwerkdialogen

Die oben dargestellte Tabelle 22 ist eine Übersicht aller Tabellen in Anhang A, B, D und G. Sie und Anhang A verdeutlichen, dass die Verstehensanweisungen, die die Aufgabe haben, die vorhergehende Äußerung (vor dem Operator) zu erläutern (den Gegensatz verdeutlichen oder eine Erklärung/Präzisierung liefern), den größten Teil der Verstehensanweisungen ausmachen. Der Grund dafür mag sein, dass die Lernenden diese Verstehensanweisungen besonders beim Argumentieren und bei Diskussionen brauchen, die einen wichtigen Teil der Übungen im fremdsprachlichen Deutschunterricht ausmachen. Auf der anderen Seite ist der Operator „also“ der am meisten verwendete mit 27 %. Dieser Operator hat die Funktion der Verdeutlichung von Folgerungen. An zweiter und dritter Stelle folgen die Operatoren „aber“ und „und“ mit 20 % und 13 %, wobei „aber“ einen Gegensatz aufzeigt, während „und“ die Erläuterung einer Fortführung darstellt. In meinem Korpus habe ich auch einen komplexen Operator gefunden, der aus mehr als einem Operator besteht.

Soweit zur Lage der Operator-Skopus-Strukturen in den Modelldialogen der Lehrwerke. Im Übungsteil zeigt sich ein anderes Bild: Hier werden die gefundenen Operator-Skopus-Strukturen und ihre Funktionen in keiner Übung berücksichtigt (vgl. Kapitel 5.2.1). Dies weist auf große Mängel in der Didaktisierung der Lehrwerksübungen hin: Einige Merkmale der gesprochenen Sprache, die den Rezipienten helfen, das Gesagte zu erschließen, werden in den Lehrwerken nicht ausreichend präsentiert. Dabei verlieren die Lerner der fremden Sprache ein wichtiges Instrument für die Kommunikation mit Muttersprachlern, das ihnen hilft, die Äußerungen besser zu verstehen und darauf zu reagieren.

### 6.1.2 Die Ergebnisse der Analyse hinsichtlich des Sprecherwechsels

Die Kategorie „glatter Sprecherwechsel“ ist mit 98 % die dominante Form des Sprecherwechsels im Hinblick auf die Art seines Verlaufs. Nach der Art des Entstehens ist die Sprecherwechselart „Selbstwahl“ mit 62,5 % die dominanteste Form. Die Prozentzahlen zeigen, dass beide Formen des Sprecherwechsels als bedeutende Charakteristika der fremdsprachlichen Lehrwerkdialekte gelten können. Der Grund dafür könnte sein, dass diese meist aus Paarsequenzen wie Begrüßungen oder Fragen und Antworten bestehen. Gleichzeitig verlaufen die Lehrwerkdialekte langsamer als die natürlichen Gespräche. Das erklärt auch, warum die anderen Sprecherwechselformen so wenig in den fremdsprachlichen Lehrwerken vertreten sind. Die Sprecherwechselformen „Sprecherwechsel mit Überlappungen“, „Sprecherwechsel mit längerer Pausen“ und „Sprecherwechsel durch Unterbrechung“ machen zusammen nur zwei Prozent aus. Sie tauchen dort auf, wo sich mehr als zwei Interagierende an einem Gespräch beteiligen oder wo typischerweise Konfliktsituationen in den Lehrwerksgesprächen in Erscheinung treten. Das spärliche Auftauchen der verschiedenen Sprecherwechselformen in den Lehrwerkdialogen spiegelt sich auch in den zu den Dialogen gehörenden Übungen, in denen

die Formen des Sprecherwechsels keine Berücksichtigung finden. Daraus resultiert, dass die fremdsprachlichen Lernenden keine Möglichkeit haben, die Funktionen dieser Formen kennenzulernen und sie in die Entwicklung ihrer Interaktionskompetenz zu integrieren.

### 6.1.3 Die Ergebnisse der Analyse hinsichtlich der prosodischen Phänomene

Die prosodischen Phänomene in den Lehrwerkdialogen unterscheiden sich von denen in natürlichen Gesprächen. 102 von 126 Lehrwerkdialogen enthalten die ausgewählten Eigenschaften des natürlichen Sprechens. Die gefüllte Pause tritt häufig in den Modelldialogen der fremdsprachlichen Lehrwerke auf und kommt in etwa 58% aller Modelldialoge meines Korpus vor. Die Haltepause taucht in 64% aller Modelldialoge auf. Weniger häufig treten andere prosodische Phänomene wie das leise und laute Sprechen und das langsame Sprechen auf. Andere kommen gar nicht vor, wie das schnelle Sprechen.

Im Gegensatz zu den anderen gesprochen sprachlichen Eigenschaften, die ich in meiner Arbeit untersucht habe, werden einige Phänomene der Prosodie wie Intonation durchaus geübt – m. E. aber nicht ausreichend. In vielen Lehrwerken wird die richtige Artikulation von Lauten, besonders langer und kurzer Vokale und Diphthonge, mehr als die anderen prosodischen Phänomene berücksichtigt. Es lässt sich nicht bestreiten, dass die Aussprache-Übungen ein wichtiger Bestandteil des fremdsprachlichen Lernprozesses sind, aber sie genügen nicht, um aktiv an einer Interaktion mit Muttersprachlern teilzunehmen. Darüber hinaus wäre es wichtig für die Fremdsprachenlernenden, beispielsweise die Funktionen der Intonation zu verstehen und zu üben, was leider nicht häufig passiert. Ein weiteres Phänomen der Prosodie, das auch teilweise in den Übungen aufgegriffen wird, ist der Intonationsverlauf am Ende des Fragesatzes oder des Aussagesatzes.

Aus dem Beispiel 25 wird erkennbar, dass die transkribierten Dialoge nicht für den fremdsprachlichen Deutschunterricht geeignet sind. Die Transkripte erfordern gute Kenntnisse beim Lesen, die die fremdsprachlichen Lernenden in der Tat (noch) nicht haben. Diese Art von Text hilft den Lernenden nicht in ihrem Lernprozess bzw. würde ihn erschweren, da u. a. die deutsche Rechtschreibung ignoriert wird. Ein weiterer Punkt ist, dass Lernenden solche Transkripte im alltäglichen Leben nicht begegnen.

Aus der Analyse der Lehrwerkmodelldialoge resultiert, dass diese Dialoge wenige Erscheinungen der gesprochenen Sprache enthalten, besonders in den drei ausgewählten Kategorien. Die Fremdsprachenlerner werden wenig mit authentischen Gesprächen konfrontiert, was zur Folge hat, dass sie in der fremden Sprache nicht in der Lage sein werden, reale Gespräche zu verstehen. Dies führt zu Kommunikationsproblemen, was auch durch die verschiedenen Erfahrungen der fremdsprachlichen Lerner bestätigt wurde, die die fremde Sprache in ihrer



Heimat und nicht im Land der Zielsprache gelernt haben (vgl. auch dazu Vorderwülbecke 2008; Günthner 2000). Somit wird das Lernziel der kommunikativen Lehrwerke nicht erreicht.

## 6.2 Charakteristika des Lehrwerkmodelldialogs

Modelldialoge weisen in Lehrwerken eigene Merkmale auf, mit denen sie sich von den natürlichen Gesprächen in vielerlei Hinsicht unterscheiden. Es handelt sich dabei um Dialoge, die für den fremdsprachlichen Deutschunterricht konzipiert und in Textform präsentiert werden. Sie unterscheiden sich von rein künstlichen Dialogen, wie z. B. Theaterstücken, denn diese haben die Aufgabe, positive und fröhliche Stimmungen bei den Zuhörer zu bewirken, während die Lehrwerkdialoge dem Fremdsprachenlerner die Kommunikation in fremdsprachlichen Situationen beibringen sollen. Dazu müssen authentische Texte didaktisiert werden. In der Tab. 23 stelle ich einige Unterschiede zwischen Lehrwerkdialogen und natürlichen Gesprächen zusammen.

| Kategorien                                     |                          | Lehrwerkdialoge   | natürliche Gespräche                                  |
|--|--------------------------|---|---|
| Sprechgeschwindigkeit                          |                          | langsamer als in den alltäglichen Situationen   | wie in alltäglichen Situationen                       |
| Räumlichkeit und Situativität                  |                          | in geschlossenen Räumen aufgenommen <sup>26</sup>   | unbegrenzt und sehr variabel                          |
| Spontanität                                    |                          | vorher vorbereitet  | ad hoc und co-konstruiert                             |
| Interaktionsintentionen                        |                          | vorher bestimmt   | situationsbezogen                                     |
| Vollständigkeit des Gesprächs                  |                          | unvollständige Teilgespräche <sup>27</sup>  | vollständig oder situativ nachvollziehbar abgebrochen |
| Erscheinungen gesprochen-sprachlicher Merkmale | Operator-Skopos-Struktur | beschränkt auf bestimmte Funktionen, meistens Folgerungen, Gegensätze und Fortführungen <sup>28</sup> | Alle Varianten  |

<sup>26</sup> Das kann man durch die sehr gute Qualität der aufgenommenen Gespräche und durch das Fehlen der umliegenden Geräusche feststellen.

<sup>27</sup> Als Teilgespräche bezeichne ich die Gespräche, in denen entweder nur Gesprächsanfänge bzw. –beendigungen oder keines von beiden vorkommt.

<sup>28</sup> vgl. Fiehler et al. 2004: 268ff.

|   |                       |   |                                       |
|---|-----------------------|---|---------------------------------------|
|   | Prosodische Phänomene | <ul style="list-style-type: none"> <li>- auf wenige prosodische Phänomene beschränkt, wie z. B. lautes Sprechen</li> <li>- Manche Phänomene erscheinen über durchschnittlich oft wie z. B. Akzentuierung in Äußerungen</li> </ul> | Gesamtinventar der Prosodie tritt auf |
| Interaktionalität hinsichtlich des Sprecherwechsels |                       | seltene Erscheinung von einigen Formen, wie z. B. Sprecherwechsel nach langer Pause   | Alle Formen sind vorhanden.           |

Tab. 23: Unterschiede zwischen Lehrwerkdialog und natürlichem Gespräch

Man darf auch nicht vergessen, dass die Lehrwerkdialoge keine authentischen Gespräche sind, die in natürlichen Kommunikationssituationen aufgenommen werden. Sie werden in Studios aufgezeichnet und meistens von Personen eingesprochen, die Erfahrungen mit Medien und auch geschulte Stimmen haben, wie z.B. Sprecher, die über eine Sprechausbildung verfügen. Dadurch verliert der vorgetragene Text einen Teil seiner Authentizität. Anhand dieser und möglicherweise weiterer Merkmale fremdsprachlicher Lehrwerke, die eine spezifische Mischung „unnatürlicher“ mit einigen natürlichen Eigenschaften der Alltagsgespräche aufweisen, könnte man die Modelldialoge aus Lehrwerken als eigene Klasse bestimmen. Gemeinsam ist ihnen die Funktion, fremdsprachliche Lernende auf die Kommunikation mit Muttersprachlern in den verschiedenen Situationen vorzubereiten, indem die Lerner ausgewählte Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit der fremden Sprache, die sie in den Modelldialogen finden, erwerben und üben.

### 6.3 Schlussbetrachtung

Die gesprochene Sprache ist ein wichtiger Teil der zu lernenden Fremdsprache, ganz besonders dann, wenn kommunikative Ziele im Vordergrund stehen. Aber ihre Didaktisierung in den Lehrwerkdialogen bzw. -übungen ist, wie wir gesehen haben, enttäuschend. Die Autoren orientieren sich mehr am geschriebenen Deutsch als an Merkmale des Gesprochenen. Die Arbeit, die sich hinter jedem fremdsprachlichen Lehrwerk versteckt, ist hoch zu bewerten, doch fehlen in diesen Lehrwerken Übungen, die die neuen Erkenntnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung und der Gesprächsanalyse reflektieren. Es besteht eine große Kluft zwischen dem, was die Gesprochene-Sprache-Forschung und die Gesprächsanalyse erreicht hat,

und dem, was in der Realität der fremdsprachlichen Lehrwerke dargestellt und didaktisch genutzt wird.

Die gesprochene Sprache muss im fremdsprachlichen Deutschunterricht eine mit der geschriebenen Sprache gleichrangige Stellung einnehmen, die nur durch die Einführung ausreichend vieler Übungen erreicht werden kann. Es hat durchaus seine Berechtigung, dass einige Modelldialoge, besonders in den Anfängerstufen, didaktisierend vereinfacht werden müssen, damit die fremdsprachlichen Lerner in der Lage sind, Sätze und Äußerungen differenziert zu hören. Die Lehrwerke müssen aber auch Dialoge enthalten, die genau die Merkmale der gesprochenen Sprache aufweisen, wie sie in authentischen Gesprächen enthalten sind.

Ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit ist, dass die Merkmale der gesprochenen Sprache nicht systematisch zum Lerngegenstand gemacht werden, d.h. sie werden nicht bewusst gemacht und nicht geübt. Das könnte einer der Gründe dafür sein, weshalb Missverständnisse in der Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Lernenden der Fremdsprache entstehen. So muss ich feststellen, dass in den Lehrwerken der Erwerb der gesprochenen Sprache als Nebenprodukt der geschriebenen dargestellt wird, obwohl die Autoren der Lehrwerke das so nicht behaupten. Wie lässt sich sonst erklären, dass die Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit den größten Teil des Lerngegenstandes in den Lehrwerken ausmachen? Die Schriftlichkeit genießt nach all diesen neuen Erkenntnissen gegenüber der gesprochenen Sprache einen höheren Status, und die Lernfortschritte in der Sprachkompetenz werden in der Regel als schriftliche Ausdruckskompetenz geprüft. Es ist klar, dass Lehrwerkdialoge auch schriftlich präsentiert werden, aber sie sollten nicht nur ein Mittel für die Darstellung der Schriftlichkeit sein, sondern für die konzeptionelle Unterscheidung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Durch die Audiotexte und –übungen kann auch die Regelmäßigkeit der Mündlichkeit gut präsentiert werden. Nach den großen Fortschritten in der Medientechnologie ist es möglich, authentische Texte in fast allen Formen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit zu finden, besonders im Internet. Durch die neuen Medien kann die gesprochene Sprache besser präsentiert und geübt werden, so dass ihre Eigenschaften und Funktionen deutlicher und besser verstanden werden.

Denn das Nachahmen richtiger Sätze oder das Auswendiglernen ganzer Modelldialoge, wie es in der audiolingualen Methode der Fall ist, hilft fremdsprachlichen Lernern nicht, erfolgreich mit den Muttersprachlern zu kommunizieren. Vielmehr muss man das System der fremden gesprochenen Sprache verstehen und durch Üben erwerben. Was würde man unter anderen Umständen tun, die man nicht in den Modelldialogen behandelt hat? Aus diesen Gründen ist es wichtig, Fremdsprachenlernern Kompetenzen in beiden Formen der Sprache, der geschriebenen und der gesprochenen, zu vermitteln.

## 7 Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Alke, Ina (2002): Tangram - Deutsch als Fremdsprache - Lehrerbuch. 2. Aufl., [Nachdr.]. Ismaning: Hueber.
- Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas (2002): Delfin: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache; Lehrbuch. Teil 1 [Niveaustufe B1]. Zweibändige Ausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Ismaning: Hueber.
- Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas (2002): Delfin: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache; Lehrbuch. Teil 2 [Niveaustufe B1]. Zweibändige Ausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Ismaning: Hueber.
- Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas (2004): Delfin: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache; Arbeitsbuch. Teil 2 [Niveaustufe B1]. Zweibändige Ausg., 1. Aufl., [Nachr.]. Ismaning: Hueber.
- Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas (2005): Delfin: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache; Arbeitsbuch. Teil 1 [Niveaustufe B1]. Zweibändige Ausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Ismaning: Hueber.
- Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas (2006): Lagune. Kursbuch: Deutsch als Fremdsprache. 1. Aufl., [Nachdr.]. Ismaning: Hueber.
- Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas (2007): Lagune. Arbeitsbuch: Deutsch als Fremdsprache. 1. Aufl., [Nachdr.]. Ismaning: Hueber.
- Breitsameter, Anna; Aufderstraße, Marc Michael; Aufderstraße, Hartmut (2008): Lagune. Lehrerhandbuch: Deutsch als Fremdsprache; Grundstufenlehrwerk für Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren; führt in 3 Bänden zur Niveaustufe B1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. 1. Aufl., 1. Dr. Ismaning: Hueber.
- Dallapiazza, Rosa-Maria; Jan, Eduard von; Schönherr, Til (2001): Tangram - Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch 2A. 2. Aufl., 3. Dr. Ismaning: Hueber.
- Dallapiazza, Rosa-Maria; Jan, Eduard von; Schönherr, Til (2003): Tangram - Deutsch als Fremdsprache - Arbeitsbuch. 2. Aufl., [Nachdr.]. Ismaning: Hueber.

- Orth-Chambah, Jutta; Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne (2000): em-Abschlußkurs. Arbeitsbuch: Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. 2. Aufl., [Nachdr.]. Ismaning: Hueber.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne (2001): em-Hauptkurs. Kursbuch: Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. 2. Aufl., [Nachdr.]. Ismaning: Hueber.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne (2005): em-neu-Hauptkurs. Arbeitsbuch: Deutsch als Fremdsprache; mit Prüfungsvorbereitung auf das Goethe-Zertifikat. 1. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Weers, Dörte (2001): em-Abschlußkurs: Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. 2. Aufl., [5 Nachdr.]. Ismaning: Hueber.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Weers, Dörte (Hg.) (2006): em-Abschlußkurs: Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. 2. Aufl., [5 Nachdr.]. Ismaning: Hueber.
- Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus (2001): Stufen international 1. Lehr- und Arbeitsbuch: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene; Rechtschreibreform. 1. Aufl., 16. Dr. Stuttgart: Klett (Edition Deutsch).
- Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus (2004): Stufen international 2. Lehr- und Arbeitsbuch: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene; Rechtschreibreform. 1. Aufl., 11. Dr. Stuttgart: Klett (Edition Deutsch).
- Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus (2004): Stufen international 3. Lehr- und Arbeitsbuch: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. 1. Aufl., [Nachdr.], Ü-Ausg. Stuttgart: Klett Sprachen (Edition Deutsch).

### **Sekundärliteratur**

- Adamzik, Kirsten (1994): Beziehungsgestaltung in Dialogen. In: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 357–374.
- Ágel, Vilmos; Hennig, Mathilde (Hg.) (2007): Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 269).
- Ahrenholz, Bernt; Dittmar, Norbert (2008): Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung ; Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main: Lang.

- Althaus, Hans Peter; Henne, Helmut; Wiegand, Herbert Ernst (Hg.) (1980): Lexikon der germanistischen Linguistik. [Gesamtausgabe]. 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl., Gesamtausg. Tübingen: Niemeyer.
- Ammer, Reinhard (1988): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. D. Gestaltung d. landeskundl. Inhalts in d. Deutschlehrwerken d. Bundesrepublik Deutschland von 1955 - 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in d. Lehrwerken d. DDR. München: Iudicium-Verl.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik*, Jg. 19, S. 22–47.
- Auer, Peter (1998): Zwischen Parataxe und Hypotaxe. abhängige Hauptsätze im Gesprochenen und Geschriebenen Deutsch. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, Jg. 26, H. 1, S. 284–307.
- Aufderstraße, Hartmut (1995): Zur Gestaltung sogenannter "Lehrbuchdialoge". In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, H. 2, S. 95–110.
- Bachmann-Stein, Andrea (2009): Textsortenlinguistik und Fremdsprachendidaktik. In: Bachmann-Stein, Andrea; Stein, Stephan (Hg.): *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*. Landau: Verl. Empirische Pädagogik (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung Sonderheft, 15), S. 87–104.
- Bachmann-Stein, Andrea; Stein, Stephan (Hg.) (2009a): *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*. Landau: Verl. Empirische Pädagogik (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung Sonderheft, 15).
- Baldegger, Markus; Müller, Martin; Schneider, Günther; Näf, Anton (1993): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. 5. Aufl. Berlin: Langenscheidt.
- Bausch, Karl-Richard (Hg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5., gegenüber der 4. unveränd. Aufl. Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert (2003): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1994): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

- Becker, Sabina; Hummel, Christine; Sander, Gabriele (2008): Grundkurs Literaturwissenschaft. Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, 17662).
- Becker-Mrotzk, Michael; Brünner Gisela (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Michael. Frankfurt am Main: Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael (2004a): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt am Main: Lang (Forum Angewandte Linguistik, 43).
- Becker-Mrotzek, Michael; Quasthoff, Uta; Vogt, Rüdiger, et al. (Hg.) (1998): Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Stuttgart: Klett.
- Berger, Elisabeth; Fuchs, Hildegard (2007): Kommunizieren, Lernen lehren, präsentieren. Basiswissen für die Schulgemeinschaft. 1. Aufl. Linz: Veritas.
- Bergmann, Jörg (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 3–16.
- Bergmann, Jörg (2007): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit - Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Hausendorf, Heiko (Hg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Sprache, 37), S. 33–68.
- Bergmann, Jörg; Rolf, Eckard (2001): Die Bedeutung der Sprechakttheorie für die Gesprächsforschung. In: Brinker, Klaus et al (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik /Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung /An International Handbook: de Gruyter Mouton, S. 885–895.
- Berthold, Siegwart (2000): Im Deutschunterricht Gespräche führen lernen. Unterrichtsanregungen für das 5. - 13. Schuljahr. 1. Aufl. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verl.-Ges.
- Betten, Anne (1977): Erforschung gesprochener deutscher Standardsprache (Teil I). In: Deutsche Sprache, Jg. 5, Ausgabe 1, 1977, S. 335–361.
- Betz, Emma (2008): Grammar and interaction. Pivots in German conversation. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Pub. (Studies in discourse and grammar, 21).
- Beyer, Klaus (2008): Pragmatische Didaktik. 9 Studien zur Förderung der Kompetenz zum vernünftigen Handeln. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Birkner, Karin (2008): Relativ(satz)konstruktionen im gesprochenen Deutsch. Syntaktische, prosodische, semantische und pragmatische Aspekte. Univ., Habil.-Schr.--Freiburg, 2007. Berlin: de Gruyter (Linguistik - Impulse & Tendenzen, 28).

- Boettcher, Wolfgang (2009): Grammatik verstehen. Tübingen: Niemeyer (Niemeyer-Studienbuch).
- Borgwardt, Ulf (1993): Kompendium Fremdsprachenunterricht. 1. Aufl. Ismaning: Hueber (Forum Sprache).
- Börner, Wolfgang (2000): Normen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 451).
- Brazil, David (1997): The communicative value of intonation in English. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Bredel, Ursula (2006): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2., durchges. Aufl. Paderborn: Schöningh (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaft, 8235).
- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh (UTB Sprachwissenschaft, Pädagogik, 2890).
- Bredereck, Gabriele (Hg.) (1990): Aspekte des kommunikativ-funktionalen Ansatzes in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Halle (Arbeitsberichte und wissenschaftliche Studien / Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Sektion Sprach- und Literaturwissenschaft, Forschungskollektiv Kommunikativ-Funktionale Sprachbetrachtung und Fremdsprachenunterricht, 136).
- Brill, Lilli Marlen (2005): Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Aachen: Shaker (Beiträge zur Didaktik).
- Brinker, Klaus; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold, et al. (Hg.) (2000): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. = Handbooks of linguistics and communication science = Manuels de linguistique et des sciences de communication. Berlin: de Gruyter.
- Brinker, Klaus; Sager, Sven Frederik (1996): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 2., durchges. und erg. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Brinker, Klaus et al (Hg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik /Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung /An International Handbook: de Gruyter Mouton.
- Brown, Keith (2006): Encyclopedia of language & linguistics. [2. ed.-]. Amsterdam: Elsevier.
- Brumfit, Christopher J.; Johnson, K. (1994): The communicative approach to language teaching. Oxford: Oxford Univ. Press.



- Bucher, Hans-Jürgen (1994): Frage-Antwort-Dialoge. In: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 239–258.
- Bühler, Karl; Kainz, Friedrich (1982): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Fischer (Uni-Taschenbücher, 1159).
- Burkhardt, Armin (Hg.) (2007): Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch. Mannheim: Dudenverl. (Thema Deutsch, 8).
- Bußmann, Hadumod; Gerstner-Link, Claudia; Lauffer, Hartmut (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. 4., durchges. und bibliogr. erg. Aufl. / . Stuttgart: Kröner.
- Canale, Michael P. / . Swain Merrill (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: Applied Linguistics, H. 1, S. 1–47.
- Canisius, Peter (Hg.) (1986): Monolog und Dialog. Untersuchungen zu strukturellen und genetischen Beziehungen zwischen sprachlichen Solitär- und Gemeinschaftshandlungen. Univ., Diss.-1982--Bochum, 1981. Bochum: Brockmeyer (Bochumer Beiträge zur Semiotik, 11).
- Celce-Murcia, Marianne; Olshtain, Elite (2000): Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cherubim, Dieter; Henne, Helmut; Rehbock, Helmut (1984): Gespräche zwischen Alltag und Literatur. Beiträge zur germanistischen Gesprächsforschung. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 53).
- Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hg.) (2008): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis ; 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 79).
- Claßen, Kathrin (2007): Prosodische und dysprosodische Variation linguistischer und paralinguistischer Funktionen im spontansprachlichen Dialog. Diss. Stuttgart: Universität Stuttgart.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth (2007): Prosodische Prospektion und Retrospektion im Gespräch. In: Hausendorf, Heiko (Hg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Sprache, 37), S. 69–94.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth; Selting, Margret (1999): Prosody in conversation. Interactional studies. 1. publ. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Studies in interactional sociolinguistics, 12).

- Deppermann, Arnulf (2001): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 2., durchges. Aufl. Opladen: Leske + Budrich (Qualitative Sozialforschung, 3).
- Deppermann, Arnulf (2007): Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht. Univ., Habil.-Schr.--Freiburg, 2004. Berlin: de Gruyter (Linguistik - Impulse und Tendenzen, 14).
- Desch, Armin (2001): Pädagogik interkulturellen Lernens. Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen. Marburg: Tectum-Verl. (Wissenschaft im Tectum Verlag).
- Deutschmann, Olaf et al (Hg.): Romanistisches Jahrbuch. Berlin, New York etc.: W. de Gruyter [etc.] (36.- Bd.; 1985).
- Diegritz, Theodor; Fürst, Carl (1999): Empirische Sprechhandlungsforschung. Ansätze zur Analyse und Typisierung authentischer Äußerungen. Erlangen: Univ.-Bund Erlangen-Nürnberg (Erlanger Forschungen Reihe A, Geisteswissenschaften, 88).
- Diegritz, Theodor; Fürst, Carl (1999a): Sprachliches Handeln in natürlichen Gesprächssituationen. Ein methodisches Instrumentarium zur Analyse und Typisierung von authentischen Äußerungen. In: Wirkendes Wort, Jg. 49, H. 2, S. 281–302.
- Dieling, Helga (1992): Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. 1. Aufl. Berlin: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Dieling, Helga; Hirschfeld, Ursula (2008): Phonetik lehren und lernen. [Nachdr.]. Berlin: Langenscheidt (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 21).
- Dittmann, Jürgen (Hg.) (1979): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten, 75).
- Dittmar, Norbert (2002): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Opladen: Leske + Budrich (Qualitative Sozialforschung, 10).
- Dürscheid, Christa (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, H. 38, S. 37–56.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. 3., aktualisierte und erw. Aufl. Tübingen: Francke (UTB Sprachwissenschaft, 1697).
- Eisenberg, Peter et al. (2009): Duden - Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch ; [umfassende Darstellung des Aufbaus der deutschen Sprache vom Laut über das Wort

- und den Satz bis hin zum Text und zu den Merkmalen der gesprochenen Sprache ; mit zahlreichen Beispielen, übersichtlichen Tabellen und Grafiken sowie ausführlichem Register]. 8., überarb. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverl. (Duden, Bd. 4).
- Ermert, Karl (1987): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? Aufgaben, Konzeptionen und Probleme d. Sprachdidaktik im Deutschunterricht ; Tagung vom 5. - 7. November 1982. 3. Aufl. Rehburg-Loccum: Evang. Akad. (Loccumer Protokolle, 1982,27).
- Eroms, Hans-Werner (2008): Stil und Stilistik. Eine Einführung. Berlin: Schmidt (ESV-basics, 45).
- Fiehler, Reinhard (1998): Bewertungen und Normen als Problem bei der Förderung von Gesprächsfähigkeiten. In: Becker-Mrotzek, Michael; Quasthoff, Uta; Vogt, Rüdiger; Wierler, Petra; Hausendorf, Heiko; Wolf, Dagmar; Fiehler, Reinhard; Grünwaldt, Hans Joachim; Merkelbach, Valentin (Hg.): Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Stuttgart: Klett, S. 53–64.
- Fiehler, Reinhard et al. (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Sprache, 30).
- Fiehler, Reinhard (2007): Thesen zur Struktur einer Grammatik der gesprochenen Sprache. In: Ágel, Vilmos; Hennig, Mathilde (Hg.): Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 269), S. 297–314.
- Fotos, Sandra (2005): Traditional and Grammar Translation Methods for Second Language Teaching. In: Hinkel, Eli (Hg.): Handbook of research in second language teaching and learning. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 653–670.
- Franke, Wilhelm (1986): Taxonomie der Dialogtypen. Eine Skizze. In: Hundsnurscher, Franz (Hg.): Dialoganalyse. Referate der 1. Arbeitstagung Münster 1986. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten, 176), S. 85–102.
- Franke, Wilhelm (1990): Elementare Dialogstrukturen. Darstellung, Analyse, Diskussion. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 101).
- Fritz, Gerd (1994): Grundlagen der Dialogorganisation. In: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 177–202.
- Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Hg.) (1994): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer.
- Gloning, Thomas (1994): Dialoganalyse und Semantik. In: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 259–280.

- Gohl, Christine (2006): Begründen im Gespräch. Eine Untersuchung sprachlicher Praktiken zur Realisierung von Begründungen im gesprochenen Deutsch. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 267).
- Goodwin, Charles; Heritage, John (1990): Conversation Analysis. In: Annual review of anthropology, H. 19.
- Grant, Colin B. (1997): Kritik der Dialogizität. Jenseits der Asymmetrien literarischer Kommunikation. Siegen: LUMIS (Institut für Empirische Literatur- und Medienforschung <Siegen>: LUMIS-Schriften, 49).
- Gregor, Peter (1986): Der kommunikative Ansatz. Ziele, sprachl. Selektionskriterien, bevorzugte Arbeitsformen.
- Grewendorf, Günther (1980): Sprechakttheorie. In: Althaus, Hans Peter; Henne, Helmut; Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. [Gesamtausgabe]. 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl., Gesamtausg. Tübingen: Niemeyer, S. 287–293.
- Grünwaldt, Hans-Joachim (1991): Mündliche Kommunikationsübungen. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Gülich, Elisabeth; Mondada, Lorenza; Furchner, Ingrid (2008): Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen. Tübingen: Niemeyer (Romanistische Arbeitshefte, 52).
- Günthner, Susanne (1993): Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten, 286).
- Günthner, Susanne (1996): Sprache und Geschlecht. Ist Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation? In: Hoffmann, Ludger (Hg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin: de Gruyter (De-Gruyter-Studienbuch), S. 235–259.
- Günthner, Susanne (2000): Grammatik der gesprochenen Sprache - eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? In: Info DaF - Informationen Deutsch als Fremdsprache, Jg. 27, H. 4, S. 352–366.
- Günthner, Susanne; Bückner, Jörg (2009): Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin: de Gruyter (Linguistik - Impulse & Tendenzen, 33).
- Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang (2006): Konstruktionen in der Interaktion. Berlin: de Gruyter (Linguistik, 20).

- Haase, Uta (2007): Was ist gutes Deutsch im Bereich Deutsch als Fremdsprache aus der Perspektive der Interkulturellen Kommunikation? In: Burkhardt, Armin (Hg.): Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch. Mannheim: Du-denverl. (Thema Deutsch, 8).
- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. (Vorlage für Zwecke einer Seminardiskussion). Frankfurt: Suhrkamp-Verl.
- Hadley, Alice Omaggio (1993): Teaching language in context. 2. ed. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
- Haenni, Rolf (1994): Dialoge im Tandem. Empirische Untersuchungen zu Themenverlaufsmuster, Reparatursequenzen und Sprecherwechsel. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée, Jg. 1994, H. 60, S. 109–137.
- Halford, Brigitte K. (Hg.) (1994): Intonation. Tübingen: Narr (Script-Oralia, 50).
- Halford, Brigitte K. (1994a): The Discourse Function of Intonation. In: Halford, Brigitte K. (Hg.): Intonation. Tübingen: Narr (Script-Oralia, 50), S. 69–88.
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.) (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hallet Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K.; Piepho, Hans-Eberhard (Hg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 76–96.
- Handsombe, Jean; Orem, Richard A.; Taylor, Barry P. (1984): On TESOL '83. The question of control ; selected papers from the Seventeenth Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Toronto, Canada, March 15-20, 1983. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Harald Weydt (1993): Was soll der Lerner von einer Grammatik wissen? In: Harden, Theo; Marsh, Cliona (Hg.): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? [Symposium, Dublin]. München: Iudicium-Verl, S. 119–137.
- Harden, Theo; Marsh, Cliona (Hg.) (1993): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? [Symposium, Dublin]. München: Iudicium-Verl.
- Hausendorf, Heiko (2007): Die Prozessualität des Gesprächs als Dreh- und Angelpunkt der linguistischen Gesprächsforschung. In: Hausendorf, Heiko (Hg.): Gespräch als Prozess.

- Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Sprache, 37), S. 11–32.
- Hausendorf, Heiko (Hg.) (2007a): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Sprache, 37).
- Heilmann, Christa M. (2008): Kriterien und Standards der Mündlichkeit im DaF-Unterricht. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis ; 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 79), S. 293–303.
- Heinemann, Wolfgang (2001): Textsorten der geschriebenen Sprache. In: Helbig, Gerhard; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold; Wiegand, Herbert Ernst; Steger, Hugo; Brinker, Klaus (Hg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. = Handbooks of linguistics and communication science = Manuels de linguistique et des sciences de communication. Berlin: de Gruyter (19.1), S. 300–313.
- Helbig, Gerhard (1993): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: Harden, Theo; Marsh, Cliona (Hg.): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? [Symposium, Dublin]. München: Iudicium-Verl, S. 19–29.
- Helbig, Gerhard; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold, et al. (Hg.) (2001): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin: de Gruyter (19.1).
- Helbig, Gerhard; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold, et al. (Hg.) (2001): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin: de Gruyter (19.2).
- Henne, Helmut; Rehbock, Helmut (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. 4., durchges. und bibliogr. erg. Aufl. Berlin: de Gruyter (De-Gruyter-Studienbuch).
- Hennig, Mathilde (2006): Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Henrici, Gert (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold; Wiegand, Herbert Ernst; Steger, Hugo; Brinker, Klaus (Hg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. = Handbooks of linguistics and communication science = Manuels de linguistique et des sciences de communication. Berlin: de Gruyter (19.1), S. 841–853.
- Herrmann, Wolfgang (1976): Standardisierungen. Thesen und Beispiele. In: Weber, Heinrich (Hg.): Sprachtheorie und Pragmatik. [Bd 2 u. d. T.:] Grammatik. Akten des 10. Linguis-

- tischen Kolloquiums Tübingen 1975. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten. 31.32), S. 197–206.
- Herron, Carol A.; Seay, Irene (1991): The effect of authentic oral texts on student listening comprehension in the foreign language classroom. In: *Foreign Language Annals*, H. 24, S. 487–495.
- Hilpert, Silke (2008): *Schritte. : international; Deutsch als Fremdsprache*. 1. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Hindelang, Götz (1994): Sprechakttheoretische Dialoganalyse. In: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Hg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, S. 95–112.
- Hinkel, Eli (Hg.) (2005): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoffmann, Ludger (Hg.) (1996): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin: de Gruyter (De-Gruyter-Studienbuch).
- Hoffmann, Ludger (1998): *Grammatik der gesprochenen Sprache*. Heidelberg: Groos (Studienbibliographien Sprachwissenschaft, Bd. 25).
- Hog, Michael (1981): *Ziele und Konzeptionen der Völkerkundemuseen in ihrer historischen Entwicklung*. Frankfurt/Main: R.G. Fischer.
- Holtgraves, Thomas (2008): Speaking and listening. In: Rickheit, Gert; Knapp, Karlfried; Antos, Gerd (Hg.): *Handbook of communication competence*. Berlin: Mouton de Gruyter (Handbooks of applied linguistics, : HAL; communication competence, language and communication problems, practical solutions / ed. Karlfried Knapp and Gerd Antos ; Bd. 1), S. 207–224.
- Hundsnurscher, Franz (Hg.) (1986): *Dialoganalyse. Referate der 1. Arbeitstagung Münster 1986*. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten, 176).
- Hundsnurscher, Franz (1994): Dialog - Typologie. In: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Hg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, S. 203–238.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang; Huneke-Steinig (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 4., aktualisierte und erg. Aufl. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik, 34).
- Hutchby, Ian; Wooffitt, Robin (2006): *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Repr. Cambridge: Polity Press [u.a.].

- Hymes, Dell (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J. B. (Hg.): Sociolinguistics. Selected readings. Reprinted. Harmondsworth, Penguin Books (Penguin modern linguistics readings), S. 269–293.
- Imo, Wolfgang (2009): Welchen Stellenwert sollen und können Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht haben? In: Bachmann-Stein, Andrea; Stein, Stephan (Hg.): Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale. Landau: Verl. Empirische Pädagogik (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung Sonderheft, 15), S. 39–61.
- Jäger, K. -H (Hg.) (1979): Texte gesprochener deutscher Standardsprache. München: Hueber (Heutiges Deutsch : Reihe 2, Texte).
- Kallmeyer, Werner (1986): Kommunikationstypologie. Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann (Jahrbuch ... des Instituts für Deutsche Sprache, 1985).
- Karagiannidou, Evangelia (2000): Deutsch als Fremdsprache für Griechen. Gesprochenes Deutsch als Kommunikationsmittel. Frankfurt am Main: Lang (Arbeiten zur Sprachanalyse, 35).
- Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg.) (1996): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. 2. Aufl. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Kilian, Jörg (2005): Historische Dialogforschung. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Arbeitshefte, 41).
- Klein, Wolfgang (2001): Lehren und Lernen. In: Helbig, Gerhard; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold; Wiegand, Herbert Ernst; Steger, Hugo; Brinker, Klaus (Hg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. = Handbooks of linguistics and communication science = Manuels de linguistique et des sciences de communication. Berlin: de Gruyter (19.1), S. 595–604.
- Klosa, Annette; Auberle, Anette (2001): Duden - Deutsches Universalwörterbuch. [das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache mit rund 140 000 Wörtern und Wendungen]. 4., neu bearb. und erw. Aufl. /. Mannheim: Dudenverl.
- Knapp, Karlfried et al. (2007): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch ; mit CD-ROM. 2., überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Francke (UTB für WissenschaftSprachwissenschaften, 8275).



- Knapp, Karlfried; Seidlhofer, Barbara; Widdowson, Henry G.; Antos, Gerd (2009): Handbook of foreign language communication and learning. Berlin: de Gruyter (Handbooks of applied linguistics, : HAL; communication competence, language and communication problems, practical solutions / ed. Karlfried Knapp and Gerd Antos ; Vol. 6).
- Knapp-Potthoff, Annelie; Liedke, Martina (1997): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: iudicium.
- Koch, Peter/Oesterreicher Wulf: Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, Olaf et al (Hg.): Romanistisches Jahrbuch. Berlin, New York: W. de Gruyter (36.- Bd.; 1985), S. 15–43.
- Koenig, Michael (2010): Lehrwerkarbeit. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 177–182.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen: Francke (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaften, 8042/8043), S. 156–161.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Legutke Michael (2001): Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Inhalte und Formen. In: Helbig, Gerhard; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold; Wiegand, Herbert Ernst; Steger, Hugo; Brinker, Klaus (Hg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. = Handbooks of linguistics and communication science = Manuels de linguistique et des sciences de communication. Berlin: de Gruyter (19.2), S. 1123–1139.
- Kunkel-Razum, Kathrin; Wermke, Matthias (2006): Die Grammatik. Nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung 2006. Überarb. Neudr. der 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. /. Mannheim: Dudenverl. (Der Duden, Bd. 4).
- Lee, Mi-Young (2008): Nutzung prosodischer Merkmale Beim Erwerb von deutschen Wortstellungsregeln - Neue didaktische Perspektiven im DaF-Unterricht. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis ; 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 79), S. 141–158.

- Legutke, Michael (2010): Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 70–74.
- Legutke, Michael; Schocker-von Ditfurth, Marita; Edelhoff, Christoph (Hg.) (2003): Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Legutke, Michael K.; Piepho, Hans-Eberhard (Hg.) (2008): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Liddicoat, Anthony J. (2007): An introduction to conversation analysis. London: Continuum.
- Linke, Angelika; Ortner, Hanspeter; Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen: Niemeyer.
- Löffler, Heinrich (1994): Soziolinguistische Kommunikationsanalyse. In: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 37–50.
- Löffler, Heinrich; Jakob, Karlheinz; Kelle, Bernhard; Steger, Hugo (1994): Texttyp, Sprechergruppe, Kommunikationsbereich. Studien zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart ; Festschrift für Hugo Steger zum 65. Geburtstag. Berlin: de Gruyter.
- Löning, Petra (2000): Gespräche in Schule, Hochschule und Ausbildung. In: Brinker, Klaus; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold; Wiegand, Herbert Ernst; Steger, Hugo (Hg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. = Handbooks of linguistics and communication science = Manuels de linguistique et des sciences de communication. Berlin: de Gruyter, S. 1576–1588.
- Lothar Bredella (2008): Hans-Eberhard Piephos Konzept der kommunikativen Kompetenz: Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K.; Piepho, Hans-Eberhard (Hg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 43–63.
- Lüger, Heinz-Helmut (1995): Gesprächsanalyse und Fremdsprachenvermittlung. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, H. 2, S. 3–21.
- Lüger, Heinz-Helmut (1995a): Partnerorientiertes Sprechen in Lehrbuchdialogen? In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, H. 2, S. 111–123.
- Lüger, Heinz-Helmut (2009): Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht? In: Bachmann-Stein, Andrea; Stein, Stephan (Hg.): Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale. Landau:

- Verl. Empirische Pädagogik (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung Sonderheft, 15), S. 15–38.
- Lüger, Heinz-Helmut; Rothenhäusler, Rainer (Hg.) (2004): Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Landau: Verl. Empirische Pädagogik (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung Sonderheft, 7).
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hg.) (2004): Konzepte der interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive. St. Ingbert: Röhrig (Saarbrücker Studien zur interkulturellen Kommunikation, 7).
- Martínez-Flor, Alicia; Usó-Juan, Esther (2010): Speech act performance. Theoretical, empirical and methodological issues. Amsterdam: Benjamins (Language learning & language teaching, 26).
- Martínez-Flor, Usó-Juan (2010): Pragmatics and speech act performance. In: Martínez-Flor, Alicia; Usó-Juan, Esther (Hg.): Speech act performance. Theoretical, empirical and methodological issues. Amsterdam: Benjamins (Language learning & language teaching, 26), S. 3–21.
- Morgan, Carol; Neil, Peter (2001): Teaching modern foreign languages. A handbook for teachers. London, Sterling VA: Kogan Page Limited; Stylus Pub.
- Moser, Hugo (1967): Satz und Wort im heutigen Deutsch. Probleme und Ergebnisse neuerer Forschung. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann (Institut für Deutsche Sprache <Mannheim>: Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, 1965/1966).
- Müller, Bernd-Dietrich (1994): Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 155–164.
- Müller-Jacquier, Bernd (1999): Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik. Koblenz: Universität Koblenz-Landau.
- Müller-Jacquier, Bernd (2004): ‚Cross-cultural‘ versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hg.): Konzepte der interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive. St. Ingbert: Röhrig (Saarbrücker Studien zur interkulturellen Kommunikation, 7), S. 69–113.

- Mulo Farenkia, Bernard (1999): Sprechaktkompetenz als Lernziel. Zur Didaktik einer kommunikativen Grammatik im Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang.
- Neuber, Baldur (2002): Prosodische Formen in Funktion. Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und die Bedeutungs(re)konstruktion. Univ., Habil-Schr.-- Jena, 2001. Frankfurt am Main: Lang (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, 7).
- Neuner, Gerhard (1996): Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. 2. Aufl. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis), S. 8–22.
- Neuner, Gerhard (2001): Die Erstellung von informellen Leistungstests ("Schulaufgaben") mit Hilfe der Übungstypologie. In: Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grewer, Ulrich (Hg.): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. [Nachdr.]. Berlin: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis), S. 177–182.
- Neuner, Gerhard (2007): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5., gegenüber der 4. unveränd. Aufl. Tübingen: Francke, S. 399–401.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. 1. Aufl. Berlin, München: Langenscheidt (Fernstudieneinheit, 4).
- Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grewer, Ulrich (2001): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. [Nachdr.]. Berlin: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Ostberg, Henry K. (1982): Gesprächsverhalten in der Fremdsprache (Englisch) und fremdsprachlicher Unterricht. Augsburg: Univ.
- Pelz, Manfred; Pelz, Heidrun (1977): Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Peterßen, Wilhelm H. (2001): Lehrbuch allgemeine Didaktik. 6., völlig veränd., aktualisierte und stark erw. Aufl. München: Oldenbourg.
- Piepho, Hans Eberhard (1980): Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen. Heidelberg: Quelle + Meyer.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verl. (Reihe "Stundenvorbereitung", 9,2).

- Pompino-Marschall, Bernd (2003): Einführung in die Phonetik. 2., durchges. und erw. Aufl. Berlin: de Gruyter (De-Gruyter-Studienbuch).
- Prevignano, Carlo L.; Thibault, Paul J. (Hg.) (2003): Discussing conversation analysis. The work of Emanuel A. Schegloff. Amsterdam: John Benjamins Publ.
- Pride, J. B. (Hg.) (1972): Sociolinguistics. Selected readings. Reprinted. Harmondsworth, Penguin Books (Penguin modern linguistics readings).
- Rath, Rainer (1979): Kommunikationspraxis. Analysen zur Textbildung u. Textgliederung im gesprochenen Deutsch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1452).
- Raudaskoski, Pirkko (2003): Users' interpretations at a computer tutorial. Detecting (causes) of misunderstandings. In: Prevignano, Carlo L.; Thibault, Paul J. (Hg.): Discussing conversation analysis. The work of Emanuel A. Schegloff. Amsterdam: John Benjamins Publ., S. 109–140.
- Redder, Angelika (2001): Zweitsprachenerwerb als Interaktion. In: Helbig, Gerhard; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold; Wiegand, Herbert Ernst; Steger, Hugo; Brinker, Klaus (Hg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. = Handbooks of linguistics and communication science = Manuels de linguistique et des sciences de communication. Berlin: de Gruyter (19.1), S. 742–751.
- Rehbein, Jochen (1979): Sprechhandlungsaugmente: zur Organisation der Hörersteuerung. In: Weydt, Harald (Hg.): Die Partikeln der deutschen Sprache. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 58–74.
- Reinfried, Marcus (2010): Visuelle Medien. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 277–280.
- Renkema, Jan (2004): Introduction to discourse studies. Amsterdam: Benjamins.
- Richter, Günther (1993): Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache. Frankfurt am Main: Lang (Arbeiten zur Sprachanalyse, 16).
- Richter, Regina (2002): Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht. In: Info DaF - Informationen Deutsch als Fremdsprache, Jg. 29, 2002, S. 306–316.
- Rickheit, Gert; Strohner, Hans; Vorweg, Constanze (2008): The concept of communicative competence. In: Rickheit, Gert; Knapp, Karlfried; Antos, Gerd (Hg.) (2008): Handbook of communication competence. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 15-62.

- Rickheit, Gert; Knapp, Karlfried; Antos, Gerd (Hg.) (2008): Handbook of communication competence. Berlin: Mouton de Gruyter (Handbooks of applied linguistics, : HAL; communication competence, language and communication problems, practical solutions / ed. Karlfried Knapp and Gerd Antos ; Bd. 1).
- RieseI, Elise (1970): Der Stil der deutschen Alltagsrede. Leipzig: Reclam (Reclam Universal Bibliothek, 376).
- Rolf, Eckhard (1994): Dialog in Institutionen. In: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 321–356.
- Rost, Martina (1989): Sprechstrategien in "freien Konversationen". Eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht. Tübingen: Narr.
- Rug, Wolfgang (2008): Der Klang der gesprochenen Sprache Hochdeutsch. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis ; 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 79), S. 343–371.
- Savignon, Sandra J. (1983): Communicative competence. Theory and classroom practice ; texts and contexts in second language learning. [Nachdr.]. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Saz Rubio, Maria Milagros del (2007): English discourse markers of reformulation. [a classification and description]. Bern: Lang (Linguistic insights, 60).
- Schank, Gerd; Schoenthal, Gisela (1983): Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Arbeitshefte, 18).
- Schauer, Gila A. (2010): Study abroad and its effect on speech act performance. In: Martínez-Flor, Alicia; Usó-Juan, Esther (Hg.): Speech act performance. Theoretical, empirical and methodological issues. Amsterdam: Benjamins (Language learning & language teaching, 26), S. 91–108.
- Schegloff, Emanuel A. (2009): Sequence organization in interaction. 4. print. Cambridge: Cambridge Univ. Press (A primer in conversation analysis, 1).
- Schiffrin, Deborah (2006): In other words. Variation in reference and narrative. 1. publ. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Studies in interactional sociolinguistics, 21).

- Schilling, Andrea/ Stenzano Cotelos Kristin (2008): Wie komme ich nur zu Wort? Redewechsel als Thema im DaF-Unterricht. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis ; 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 79), S. 323–341.
- Schlobinski, Peter (Hg.) (1997): Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen: Westdt. Verl.
- Schmale, Günter (2004): Kommunikative Kompetenz durch Fremdsprachenunterricht? Zum fremdsprachendidaktischen Nutzen der Konversationsanalyse. In: Lüger, Heinz-Helmut; Rothenhäusler, Rainer (Hg.): Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Landau: Verl. Empirische Pädagogik (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung Sonderheft, 7), S. 257–282.
- Schreier, Ina (2001): Mündliche Sprachproduktion. In: Helbig, Gerhard; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold; Wiegand, Herbert Ernst; Steger, Hugo; Brinker, Klaus (Hg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. = Handbooks of linguistics and communication science = Manuels de linguistique et des sciences de communication. Berlin: de Gruyter (19.2), S. 908–920.
- Schröder, Peter; Steger, Hugo (Hg.) (1981): Dialogforschung. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann (Jahrbuch ... des Instituts für Deutsche Sprache, 1980).
- Schwarz, Monika (2008): Einführung in die kognitive Linguistik. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Francke (UTB Sprachwissenschaft, 1636).
- Schwerdtfeger, Inge C. (2001): Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Helbig, Gerhard; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold; Wiegand, Herbert Ernst; Steger, Hugo; Brinker, Klaus (Hg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. = Handbooks of linguistics and communication science = Manuels de linguistique et des sciences de communication. Berlin: de Gruyter (19.2), S. 1017–1028.
- Schwitalla, Johannes (1979): Metakommunikation als Mittel der Dialogorganisation und der Beziehungsdefinit. In: Dittmann, Jürgen (Hg.): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten, 75), S. 111–143.
- Schwitalla, Johannes (1994): Gesprochene Sprache - dialogisch gesehen. In: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 17–36.

- Schwitalla, Johannes (2001): Gesprochene-Sprache-Forschung und ihre Entwicklung zu einer Gesprächsanalyse. In: Brinker, Klaus et al (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik /Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung /An International Handbook: de Gruyter Mouton, S. 896–903.
- Schwitalla, Johannes (2003): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2. Aufl. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik, 33).
- Selting, Margret (1988): Gesprächsdynamik in Gesprächen zwischen Muttersprachlern und zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern um Vergleich: eine explorative Fallstudie. In: Götze, Lutz et al.: Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft, H. 2. Ismaning: Max Hueber. S. 22-50.
- Selting, Margret (1995): Der ‚mögliche Satz‘ als interaktiv relevante syntaktische Kategorie. In: Linguistische Berichte, H. 158, S. 298–325.
- Selting, Margret (1995a): Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation. Univ., Habil.-Schr.-Oldenburg, 1991. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten, 329).
- Selting, Margret (1997): Sogenannte "Ellipsen" als interaktiv relevante Konstruktionen? Ein neuer Versuch über die Reichweite und Grenzen des Ellipsenbegriffs. In: Schlobinski, Peter (Hg.): Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen: Westdt. Verl., S. 117–155.
- Selting, Margret et al (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte, Jg. 1998, H. 173, S. 91–122.
- Söll, Ludwig (1980): Gesprochenes und geschriebenes Französisch. 2., rev. u. erw. Aufl. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Romanistik, 6).
- Staffeldt, Sven (2009): Einführung in die Sprechakttheorie. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- Steger, Hugo (1967): Gesprochene Sprache. Zu ihrer Typik und Terminologie. In: Moser, Hugo (Hg.): Satz und Wort im heutigen Deutsch. Probleme und Ergebnisse neuerer Forschung. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann (Jahrbuch / Institut für Deutsche Sprache in Mannheim, 1965/1966), S. 259–291.
- Steger, Hugo (1982): Über die Würde der alltäglichen Sprache und die Notwendigkeit von Kultursprachen. Rede anlässlich der feierlichen Überreichung des Konrad-Duden-Preises der Stadt Mannheim durch den Herrn Oberbürgermeister am 10. März 1982. Mannheim, Wien u.a.: Duden-Verl. (Duden-Beiträge zu Fragen der Rechtschreibung, der Grammatik und des Stils, 46).



- Steger, Hugo (1983): Über Textsorten und andere Textklassen. In: Textsorten und literarische Gattungen. Dokumentation des Germanistentages in Hamburg vom 1. bis 4. April 1979. Berlin: E. Schmidt, S. 25–67.
- Stein, Stephan (2003): Textgliederung. Einheitenbildung im geschriebenen und gesprochenen Deutsch ; Theorie und Empirie. Univ., Habil.-Schr.--Saarbrücken, 2002. Berlin: de Gruyter (Studia linguistica Germanica, 69).
- Steinbach, Gudrun/ Weise, Elke (1990): Zur kommunikativen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. In: Bredereck, Gabriele (Hg.): Aspekte des kommunikativ-funktionalen Ansatzes in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Halle (Arbeitsberichte und wissenschaftliche Studien / Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Sektion Sprach- und Literaturwissenschaft, Forschungskollektiv Kommunikativ-Funktionale Sprachbetrachtung und Fremdsprachenunterricht, 136).
- Stierle, Karlheinz; Warning, Rainer (1984): Das Gespräch. München: Fink (Poetik und Hermeneutik, 11).
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink (UTB für Wissenschaft, 8184).
- Strauss, Dieter (1979): Didaktik und Methodik des (Deutsch-als-) Fremdsprachenunterrichts auf der Basis von Texten gesprochener (Standard-) Sprache. In: Jäger, K. -H (Hg.): Texte gesprochener deutscher Standardsprache. München: Hueber (Heutiges Deutsch : Reihe 2, Texte), S. 29–45.
- Strauss, Dieter (1984): Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3. Aufl. Berlin: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Streeck, Jürgen (1983): Konversationsanalyse. Ein Reparaturversuch. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, Jg. 2, H. 1, S. 72–104.
- Streeck, Jürgen (1989): Methodologische Aspekte der linguistischen Analyse von Gesprächen. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, Jg. 42, H. 2, S. 192–207.
- Strohner, Hans/ Brose Roselore (2001): Relevanz und Relevanzbereiche im Gespräch. In: Brinker, Klaus et al (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik /Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung /An International Handbook: de Gruyter Mouton, S. 1161–1178.

- Takayama-Wichter, Taeko (1990): Untersuchungen zum Deutschen als Fremd- und Zweitsprache in den Bereichen Syntax und Pragmatik. Frankfurt a.M.: Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 28).
- Thüne, Eva-Maria; Ortu, Franca (2007): Gesprochene Sprache Partikeln. Beiträge der Arbeitsgruppen der 2. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien, Rom 2006. Frankfurt am Main: P. Lang (Deutsche Sprachwissenschaft international, Bd. 1).
- Tinnefeld, Thomas (1999): Mängel in der Unterscheidung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache im Deutschen als Fehlerursache beim schriftlichen Fremdsprachengebrauch. Aachen: Shaker (Sprache & Kultur).
- Trim, John; Quetz, Jürgen; Schieß, Raimund; Schneider, Günther (2002): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen ; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. [Nachdr.]. Berlin: Langenscheidt.
- Venohr, Elisabeth (2008): Wissenschaftliches Sprechen an deutschen Hochschulen: Indirekte Sprachhandlungen in verschiedenen Textsorten mündlicher Kommunikation. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis ; 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 79), S. 305–321.
- Vereinigung der Deutschen Hochschul-Germanisten; Germanistentag: Textsorten und literarische Gattungen. Dokumentation des Germanistentages in Hamburg vom 1. bis 4. April 1979 (1983). Berlin: E. Schmidt.
- Vorderwülbecke, Klaus (2008): Sprache kommt von Sprechen - Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis ; 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 79), S. 275–291.
- Wagner, Katrin (1994): Die kommunikative Methode E.I. Passows (Lipezk) und der kommunikativ-funktionale Ansatz der Fremdsprachendidaktik hallescher Prägung. Eine kritisch-vergleichende Analyse. Univ., Philos. Fak., Diss. Halle, 1995.
- Wagner, Wolfgang (1994): Alltagsdiskurs. Die Theorie sozialer Repräsentationen. Univ., Habil.-Schr.-Linz, 1992. Göttingen: Hogrefe.

- Wagner-Link, Angelika (2001): Kommunikation als Verhaltenstraining. Arbeitsbuch für Therapeuten, Trainer und zum Selbsttraining. 2. Aufl. Stuttgart: Pfeiffer.
- Watzlawick, Paul (1985): Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien. 7., unveränd. Aufl. Bern, Stuttgart: Huber.
- Weber, Heinrich (Hg.) (1976): Sprachtheorie und Pragmatik. [Bd 2 u. d. T.:] Grammatik. Akten des 10. Linguistischen Kolloquiums Tübingen 1975. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten. 31.32).
- Weigand, Edda (1994): Dialoganalyse und Sprachunterricht. In: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 411–428.
- Weijenberg, Jan (1980): Authentizität gesprochener Sprache in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Diss.--Leiden. Heidelberg: Groos.
- Weskamp, Ralf (2004): Fachdidaktik. Grundlagen und Konzepte ; Anglistik, Amerikanistik. 1. Aufl., 4. Dr. Berlin: Cornelsen (Sprache, Kognition).
- Weydt, Harald (Hg.) (1979): Die Partikeln der deutschen Sprache. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Widdowson, Henri G. (2001): Teaching language as communication. 12. impr. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Zhang, Guosheng (2006): Empirische Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht. Berichte aus China. Marburg: Tectum-Verl.
- Zhu, Jianhua; Zimmer, Thomas (2003): Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation. Wirtschaft - Technik - Medien. Frankfurt am Main: Lang (Angewandte Sprachwissenschaft, 12).
- Zifonun, Gisela; Strecker, Ludger Hoffmann und Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin (Schriften des Instituts für deutsche Sprache, 7.3).

### Internetquellen

- Benzmüller, Ralf/Grice Martine/Baumann Stefan: Trainingsmaterialien zur Etikettierung deutscher Intonation mit GToBI (o. J.). Online verfügbar über: <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/phonetik/gtobi/guidelines-version2c.html#Punkt2>. Zugriffsdatum: 08.06.2010.
- Brünner, G. /. Fiehler R. /. Kindt W. (1999): Angewandte Diskursforschung.
- Online Verfügbar über: <http://www.verlag-gesprachsforschung.de/2002/diskursforschung/Band2.pdf>. Zugriffsdatum: 30.10.2010.

- Bundeszentrale für Politische Bildung (o. J.): Tourismusverkehr. Verfügbar über:  
<http://www.bpb.de/wissen/2OW091,0,0,Tourismusverkehr.html>. Zugriffsdatum:  
30.10.2010.
- Eller, Dina (2007): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Referat. Online verfügbar über:  
[www.linglit.tu-darmstadt.de/fileadmin/linglit/runkehl/docs/eller\\_referat.ppt](http://www.linglit.tu-darmstadt.de/fileadmin/linglit/runkehl/docs/eller_referat.ppt). Zugriffs-  
datum: 15.11.2010.
- Goethe-Institut (2008/2009): Jahrbuch. Online verfügbar über:  
[http://www.goethe.de/uun/pro/jb09/jahrbuch\\_2008\\_2009.pdf](http://www.goethe.de/uun/pro/jb09/jahrbuch_2008_2009.pdf). Zugriffsdatum:  
30.10.2010.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A.; & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for  
the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735. Online verfü-  
bar über: [http://icar.univ-  
ly-  
on2.fr/ecole\\_thematique/tranal\\_i/documents/org\\_tours/ssj74\\_simplest\\_systematics.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/org_tours/ssj74_simplest_systematics.pdf).  
Zugriffsdatum: 30.07.2010.
- Schröder, Peter (2006): Das Vorvorfeldkonzept aus gesprächsanalytischer Sicht: Plädoyer für  
eine handlungsorientierte Einheitenbildung in einer Grammatik der gesprochenen Spra-  
che. In: Deppermann, Arnulf; Fiehler, Reinhard; Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.):  
Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen  
Strukturen und Gesprächsprozessen. Konstanz. S.203-243. Online verfügbar über:  
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/gui-schroeder.pdf>. Zugriffsdatum:  
13.03.2011.

**Anhang A: Operatoren der analysierten Lehrwerkdialogen**

| <b>Operatoren</b>     | <b>Dialog- und Zeilennummern</b>   |
|-----------------------|--|
| aber                  | (1: 5), (10: 6), (16: 13), (23: 10, 46, 52, 121), (25: 3, 81), (26: 37, 39), (42: 8), (44: 20), (70: 32), (73: 14), (76: 25), (80: 21), (105: 22)  |
| also                  | (3: 2, 11), (18: 7), (19: 5), (20: 7), (23: 29, 56, 124), (25: 79), (47: 15, 23, 25, 57, 72), (48: 23), (70: 25), (71: 34), (76: 22), (82: 55, 62), (88: 55), (95: 8), (104: 4), (119: 39) |
| das heißt             | (14: 7), (48: 46), (70: 30*)   |
| ich finde             | (99/100: 19), (74: 23)   |
| ich glaube            | (74: 21), (77: 14), (80: 30), (103: 5)   |
| ich hoffe             | (16: 6), (121: 13), (126: 24)  |
| im Gegenteil          | (28: 13), (64: 4)  |
| nicht wahr            | (73: 35)   |
| oder                  | (5: 21), (47: 119), (70: 5), (124: 14)   |
| oder?                 | (14:10), (73: 47), (80: 20), (82: 63), (115: 6), (122: 3)  |
| sag mal/sagen Sie mal | (25: 68), (28: 18), (45: 1), (77: 9), (112: 1), (116: 3)   |
| sagen wir             | (12: 19), (111: 18)  |
| übrigens              | (29: 3), (40: 18)  |
| und                   | (3: 4), (12: 9), (18: 24), (23: 49), (25: 71), (38: 6), (47: 78), (48: 41), (71: 15), (78: 7), (82: 3), (95: 16)   |
| Was? (= nicht wahr)   | (28: 12)   |
| wie gesagt            | (79: 23)   |

## Anhang B: Tabelle für alle transkribierten Dialoge aus verschiedenen Lehrwerken

| Nr. der Dialog | Dialog-Kennzeichnung | Niveau | Länge (min.) | Bemerkungen                                  |
|----------------|----------------------|--------|--------------|--|
| 1.             | Stufen 1.1, Spur 24  | A1     | 0:32         |  |
| 2.             | Stufen 1.1, Spur 66  | A1     | 1:12         |  |
| 3.             | Stufen 1.2, Spur 9   | A1     | 1:16         |  |
| 4.             | Stufen 1.2, Spur 16  | A1     | 1:14         | Telefon. <sup>29</sup> +A <sup>30</sup>      |
| 5.             | Stufen 1.2, Spur 17  | A1     | 1:24         | Telefon.+RZ <sup>31</sup> +A+E <sup>32</sup> |
| 6.             | Stufen 1.2, Spur 18  | A1     | 1:44         | Telefon.+RZ+A                                |
| 7.             | Stufen 1.2, Spur 19  | A1     | 1:41         | Telefon.+RZ+A                                |
| 8.             | Stufen 1.2, Spur 26  | A1     | 0:50         |  |
| 9.             | Stufen 1.2, Spur 37  | A1     | 0:51         |  |
| 10.            | Stufen 1.2, Spur 42  | A1     | 0:38         | Telefon.+RZ+A                                |
| 11.            | Stufen 1.2, Spur 43  | A1     | 0:37         | Telefon.+RZ+A                                |
| 12.            | Stufen 1.2, Spur 57  | A1     | 1:22         |  |
| 13.            | Stufen 1.2, Spur 58  | A1     | 1:33         |  |
| 14.            | Stufen 1.3, Spur 7   | A1     | 1:17         |  |
| 15.            | Stufen 1.3, Spur 11  | A1     | 1:00         |  |
| 16.            | Stufen 1.3, Spur 12  | A1     | 1:03         |  |
| 17.            | Stufen 1.3, Spur 25  | A1     | 0:46         |  |
| 18.            | Stufen 2.2, Spur 11  | A2     | 1:29         |  |
| 19.            | Stufen 2.2, Spur 12  | A2     | 1:30         |  |
| 20.            | Stufen 2.2, Spur 14  | A2     | 1:09         | Telefon.+A                                   |
| 21.            | Stufen 2.2, Spur 23  | A2     | 1:36         |  |
| 22.            | Stufen 2.2, Spur 31  | A2     | 1:34         |  |
| 23.            | Stufen 3.1, Spur 16  | B1     | 4:02         |  |
| 24.            | Stufen 3.1, Spur 24  | B1     | 2:11         |  |
| 25.            | Stufen 3.2, Spur 1   | B1     | 2:34         |  |
| 26.            | Stufen 3.2, Spur 14  | B1     | 1:31         |  |
| 27.            | Stufen 3.2, Spur 39  | B1     | 3:07         | Telefon.+A+E                                 |
| 28.            | Stufen 3.3, Spur 20  | B1     | 2:05         |  |

<sup>29</sup> Telefon.= Telefongespräch

<sup>30</sup> A weist auf Telefongesprächsanfang hin.

<sup>31</sup> RZ bezeichnet ein Aufruf-Zeichen.

<sup>32</sup> E weist auf eine Telefongesprächsbeendigung auf.

|     |                                       |    |      |                 |
|-----|---------------------------------------|----|------|-----------------|
| 29. | Delfin 1, Spur 18                     | A1 | 0:43 |                 |
| 30. | Delfin 1, Spur 19                     | A1 | 0:34 |                 |
| 31. | Delfin 1, Spur 26                     | A1 | 0:33 |                 |
| 32. | Delfin 1, Spur 27                     | A1 | 0:34 |                 |
| 33. | Delfin 1, Spur 32                     | A1 | 0:31 |                 |
| 34. | Delfin 2, Spur 4                      | A1 | 0:47 |                 |
| 35. | Delfin 2, Spur 13                     | A1 | 0:49 |                 |
| 36. | Delfin 2, Spur 14                     | A1 | 0:46 |                 |
| 37. | Delfin 2, Spur 19                     | A1 | 0:49 |                 |
| 38. | Delfin 2, Spur 24/ Lagune 2, 12a (A2) | A1 | 0:48 |                 |
| 39. | Delfin 2, Spur 26                     | A1 | 0:33 |                 |
| 40. | Delfin 2, Spur 33                     | A1 | 1:04 |                 |
| 41. | Delfin 3, Spur 12                     | A2 | 1:18 |                 |
| 42. | Delfin 3, Spur 16                     | A2 | 1:12 |                 |
| 43. | Delfin 3, Spur 21                     | A2 | 1:03 |                 |
| 44. | Delfin 3, Spur 30                     | A2 | 1:25 |                 |
| 45. | Delfin 3, Spur 37                     | A2 | 1:02 |                 |
| 46. | Delfin 3, Spur 41                     | A2 | 1:20 |                 |
| 47. | em Abschlusskurs                      | B2 | 5:39 | Telefon. +A+E   |
| 48. | em Hauptkurs, Track 46                | B2 | 3:13 | Telefon.+RZ+A+E |
| 49. | em Hauptkurs, Track 47                | B2 | 1:06 | Telefon.+RZ+A   |
| 50. | em Hauptkurs, Track 48                | B2 | 0:42 | Telefon.        |
| 51. | em Hauptkurs, Track 49                | B2 | 0:34 | Telefon.        |
| 52. | em Hauptkurs, Track 50                | B2 | 0:39 | Telefon.        |
| 53. | em Hauptkurs, Track 51                | B2 | 0:33 | Telefon.        |
| 54. | em Hauptkurs, Track 52                | B2 | 0:39 | Telefon.+E      |
| 55. | Lagune 2, Spur 7a                     | A2 | 0:12 |                 |
| 56. | Lagune 2, Spur 11                     | A2 | 1:57 |                 |
| 57. | Lagune 2, Spur 11ab                   | A2 | 0:25 |                 |
| 58. | Lagune 2, Spur 22a                    | A2 | 0:25 | Telefon.        |
| 59. | Lagune 2, Spur 24                     | A2 | 1:22 |                 |
| 60. | Lagune 2, Spur 38a                    | A2 | 0:47 |                 |
| 61. | Lagune 2, Spur 41a                    | A2 | 1:08 |                 |
| 62. | Lagune 2, Spur 42                     | A2 | 0:58 |                 |
| 63. | Lagune 2, Spur 42a                    | A2 | 1:00 |                 |
| 64. | Schritte 1, Track 28                  | A1 | 0:17 |                 |
| 65. | Schritte 1, Track 29                  | A1 | 0:21 |                 |
| 66. | Schritte 1, Track 31                  | A1 | 0:23 |                 |

|      |  |    |               |                 |
|------|--|----|---------------|-----------------|
| 67.  | Schritte 1, Track 32                     | A1 | 0:30          |                 |
| 68.  | Schritte 1, Track 55                     | A1 | 0:18          |                 |
| 69.  | Schritte 1, Track 67                     | A1 | 1:23          | Telefon.        |
| 70.  | Schritte 1, Track 68                     | A1 | 0:51          |                 |
| 71.  | Schritte 3, Track 12                     | A2 | 2:10          | Telefon.+RZ+A+E |
| 72.  | Schritte 3, Track 15                     | A2 | 1:05          |                 |
| 73.  | Schritte 3, Track 24                     | A2 | 3:10          |                 |
| 74.  | Schritte 3, Track 25                     | A2 | 1:46          |                 |
| 75.  | Schritte 3, Track 26                     | A2 | 0:46          |                 |
| 76.  | Schritte 3, Track 27                     | A2 | 0:58          |                 |
| 77.  | Schritte 3, Track 28                     | A2 | 0:49          |                 |
| 78.  | Schritte 6 international, Spur 10        | B1 | 1:12          |                 |
| 79.  | Schritte 6 international, Spur 14        | B1 | 1:25          |                 |
| 80.  | Schritte 6 international, Spur 15        | B1 | 1:32          | Telefon.+RZ+A   |
| 81.  | Schritte 6 international, Spur 16        | B1 | 1:00          |                 |
| 82.  | Schritte 6 International, Spur 9         | B1 | 3:01          |                 |
| 83.  | Lagune 2, 6a                             | A2 | 0:19          |                 |
| 84.  | Lagune 2, 10                             | A2 | 0:31          |                 |
| 85.  | Lagune 2, 13a/ Delfin 2, 25 (A1)         | A2 | 0:28          |                 |
| 86.  | Lagune 2, 14a                            | A2 | 0:20          |                 |
| 87.  | Lagune 2, 21a                            | A2 | 1:22          |                 |
| 88.  | Stufen 3.2, 25                           | A2 | 1:46          |                 |
| 89.  | Lagune 2, 25a                            | A2 | 0:18          |                 |
| 90.  | Delfin 3, 26                             | A2 | 1:05          |                 |
| 91.  | Delfin 2, 27                             | A1 | 0:34          |                 |
| 92.  | Delfin 1, 31                             | A1 | 0:40          |                 |
| 93.  | Lagune 2, 31a/ Delfin 3, 6               | A2 | 0:58/<br>1:21 |                 |
| 94.  | Lagune 2, 37a/ Delfin 3, 9               | A2 | 0:53/ 1:17    |                 |
| 95.  | Stufen International 2, Lektion 11.8     | A2 | 1:23          | Telefon.+RZ+A   |
| 96.  | Stufen International 2, Lektion 12.8.b   | A2 | 1:55          |                 |
| 97.  | Stufen International 2, Lektion 12.8.e   | A2 | 1:33          |                 |
| 98.  | Stufen International 2, Lektion 13.6     | A2 | 1:07          |                 |
| 99.  | Stufen International 2, Lektion 14.9.b   | A2 | 1:43          |                 |
| 100. | Stufen International 2, Lektion 14.9.e   | A2 | 2:09          |                 |
| 101. | Stufen International 2, Lektion 11.2 (1) | A2 | 1:15          | Telefon.+RZ+A+E |
| 102. | Stufen International 2, Lektion 11.2 (2) | A2 | 0:42          | Telefon.+RZ+A+E |
| 103. | Stufen International 2, Lektion 11.2 (3) | A2 | 1:00          | Telefon.+RZ+A+E |



|      |  |    |      |                 |
|------|--|----|------|-----------------|
| 104. | Stufen International 2, Lektion 11.7 (a) | A2 | 1:27 |                 |
| 105. | Stufen International 2, Lektion 11.7 (2) | A2 | 1:04 |                 |
| 106. | Stufen International 2, Lektion 11.7 (3) | A2 | 1:25 | Telefon.        |
| 107. | Tangram 2-1, Spur 1                      | A2 | 1:32 | Telefon.+RZ+A   |
| 108. | Tangram 2-1, Spur 2                      | A2 | 1:52 | Telefon.+RZ+A   |
| 109. | Tangram 2-1, Spur 3                      | A2 | 1:03 | Telefon.+RZ+A+E |
| 110. | Tangram 2-1, Spur 4                      | A2 | 0:21 | Telefon.+RZ+A+E |
| 111. | Tangram 2-1, Spur 5                      | A2 | 1:05 | Telefon.+RZ+A+E |
| 112. | Tangram 2-1, Spur 17                     | A2 | 0:25 |                 |
| 113. | Tangram 2-1, Spur 18                     | A2 | 0:26 |                 |
| 114. | Tangram 2-1, Spur 19                     | A2 | 0:24 |                 |
| 115. | Tangram 2-1, Spur 20                     | A2 | 0:24 |                 |
| 116. | Tangram 2-1, Spur 21                     | A2 | 0:21 |                 |
| 117. | Tangram 2-1, Spur 22                     | A2 | 0:26 |                 |
| 118. | Tangram 2-1, Spur 6                      | A2 | 2:15 |                 |
| 119. | Tangram 2-1, Spur 16                     | A2 | 1:59 | Telefon.+RZ+A   |
| 120. | Tangram 2-2, Spur 5                      | A2 | 0:52 |                 |
| 121. | Tangram 2-2, Spur 6                      | A2 | 0:46 |                 |
| 122. | Tangram 2-2, Spur 7                      | A2 | 1:01 | Telefon.+RZ+A   |
| 123. | Tangram 2-2, Spur 8                      | A2 | 0:59 | Telefon.+RZ+A   |
| 124. | Tangram 2-2, Spur 9                      | A2 | 0:50 | Telefon.+A      |
| 125. | Tangram 2-2, Spur 10                     | A2 | 1:16 | Telefon.+RZ+A   |
| 126. | Tangram 2-3, Spur 12                     | A2 | 1:21 | Telefon.+A      |

## Anhang C: Tabelle der Sprecherwechsel-Formen

| Dialog-Nr. | Sprecherwechsel nach Pause | Sprecherwechsel nach Unterbrechung | Sprecherwechsel nach Überlappung | Glatter Sprecherwechsel | Selbstwahl | Fremdwahl |
|------------|----------------------------|------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|------------|-----------|
| 1          | -                          | -                                  | -                                | 8                       | 4          | 4         |
| 2          | -                          | -                                  | -                                | 16                      | 8          | 8         |
| 3          | -                          | 1                                  | -                                | 2                       | 2          | 1         |
| 4          | -                          | -                                  | -                                | 12                      | 8          | 4         |
| 5          | -                          | 1                                  | -                                | 13                      | 9          | 5         |
| 6          | -                          | -                                  | -                                | 6                       | 1          | 5         |
| 7          | -                          | -                                  | -                                | 7                       | 2          | 5         |
| 8          | -                          | -                                  | -                                | 6                       | 3          | 3         |
| 9          | -                          | -                                  | -                                | 7                       | 5          | 2         |
| 10         | -                          | -                                  | -                                | 4                       | 2          | 2         |
| 11         | -                          | -                                  | -                                | 3                       | 1          | 2         |
| 12         | -                          | -                                  | -                                | 13                      | 9          | 4         |
| 13         | 1                          | -                                  | -                                | 12                      | 9          | 4         |
| 14         | -                          | -                                  | -                                | 12                      | 6          | 6         |
| 15         | -                          | -                                  | -                                | 9                       | 3          | 6         |
| 16         | -                          | -                                  | -                                | 6                       | 4          | 2         |
| 17         | -                          | -                                  | -                                | 8                       | 7          | 1         |
| 18         | -                          | -                                  | -                                | 10                      | 4          | 6         |
| 19         | -                          | -                                  | -                                | 10                      | 5          | 5         |
| 20         | -                          | -                                  | -                                | 8                       | 4          | 4         |
| 21         | -                          | -                                  | -                                | 11                      | 3          | 8         |
| 22         | -                          | -                                  | -                                | 14                      | 12         | 2         |
| 23         | 1                          | 1                                  | 5                                | 20                      | 22         | 5         |
| 24         | 1                          | -                                  | 2                                | 17                      | 17         | 3         |
| 25         | 2                          | -                                  | -                                | 8                       | 7          | 3         |
| 26         | -                          | -                                  | -                                | 19                      | 11         | 8         |
| 27         | -                          | -                                  | -                                | 16                      | 12         | 4         |
| 28         | -                          | -                                  | 1                                | 9                       | 7          | 3         |
| 29         | -                          | -                                  | -                                | 7                       | 3          | 4         |
| 30         | -                          | -                                  | -                                | 7                       | 4          | 3         |
| 31         | -                          | -                                  | -                                | 5                       | 2          | 3         |

|    |   |   |   |    |    |    |
|----|---|---|---|----|----|----|
| 32 | - | - | - | 4  | 3  | 1  |
| 33 | - | - | - | 7  | 3  | 4  |
| 34 | - | - | - | 3  | 1  | 2  |
| 35 | - | - | - | 5  | 4  | 1  |
| 36 | - | - | - | 5  | 3  | 2  |
| 37 | - | - | - | 4  | 3  | 1  |
| 38 | - | - | - | 6  | 3  | 3  |
| 39 | - | - | - | 5  | 3  | 2  |
| 40 | - | - | - | 11 | 7  | 4  |
| 41 | - | - | - | 7  | 6  | 1  |
| 42 | - | - | - | 9  | 9  | 0  |
| 43 | - | - | - | 11 | 6  | 5  |
| 44 | - | - | - | 13 | 8  | 5  |
| 45 | - | - | - | 9  | 7  | 2  |
| 46 | - | - | - | 9  | 6  | 3  |
| 47 | - | - | - | 36 | 22 | 14 |
| 48 | - | - | - | 24 | 15 | 9  |
| 49 | - | - | - | 10 | 8  | 2  |
| 50 | - | - | - | 7  | 4  | 3  |
| 51 | - | - | - | 1  | 0  | 1  |
| 52 | - | - | - | 3  | 2  | 1  |
| 53 | - | - | - | 3  | 1  | 2  |
| 54 | - | - | - | 5  | 3  | 2  |
| 55 | - | - | - | 3  | 2  | 1  |
| 56 | - | - | - | 18 | 14 | 4  |
| 57 | - | - | - | 4  | 2  | 2  |
| 58 | - | - | - | 5  | 3  | 2  |
| 59 | - | - | - | 18 | 13 | 5  |
| 60 | - | - | - | 8  | 3  | 5  |
| 61 | - | - | - | 11 | 9  | 2  |
| 62 | - | - | - | 15 | 10 | 5  |
| 63 | - | - | - | 7  | 6  | 1  |
| 64 | - | - | - | 1  | 1  | 0  |
| 65 | - | - | - | 1  | 1  | 0  |
| 66 | - | - | - | 2  | 2  | 0  |
| 67 | - | - | - | 5  | 3  | 2  |
| 68 | - | - | - | 2  | 2  | 0  |
| 69 | - | - | 1 | 11 | 6  | 6  |

|     |   |   |   |    |    |    |
|-----|---|---|---|----|----|----|
| 70  | - | - | 1 | 8  | 1  | 8  |
| 71  | - | - | - | 23 | 16 | 7  |
| 72  | - | - | - | 6  | 4  | 2  |
| 73  | - | 3 | - | 21 | 18 | 6  |
| 74  | - | - | - | 17 | 12 | 5  |
| 75  | - | - | - | 11 | 10 | 1  |
| 76  | - | - | 2 | 12 | 8  | 6  |
| 77  | - | - | - | 3  | 1  | 2  |
| 78  | - | - | - | 2  | 1  | 1  |
| 79  | - | - | - | 14 | 10 | 4  |
| 80  | - | - | - | 16 | 8  | 8  |
| 81  | - | - | - | 15 | 11 | 4  |
| 82  | - | - | - | 11 | 8  | 3  |
| 83  | - | - | - | 4  | 3  | 1  |
| 84  | - | - | - | 4  | 0  | 4  |
| 85  | - | - | - | 7  | 5  | 2  |
| 86  | - | - | - | 7  | 5  | 2  |
| 87  | - | - | - | 23 | 12 | 11 |
| 88  | - | - | 2 | 19 | 21 | 0  |
| 89  | - | - | - | 4  | 2  | 2  |
| 90  | - | - | - | 9  | 6  | 3  |
| 91  | - | - | - | 4  | 3  | 1  |
| 92  | - | - | - | 5  | 1  | 4  |
| 93  | - | - | - | 10 | 6  | 4  |
| 94  | - | - | - | 11 | 5  | 6  |
| 95  | - | - | - | 9  | 3  | 6  |
| 96  | - | - | 2 | 13 | 9  | 6  |
| 97  | - | - | - | 18 | 13 | 5  |
| 98  | - | - | - | 11 | 6  | 5  |
| 99  | - | - | - | 18 | 10 | 8  |
| 100 | - | - | - | 18 | 10 | 8  |
| 101 | - | - | - | 6  | 3  | 3  |
| 102 | - | - | - | 8  | 4  | 4  |
| 103 | - | - | - | 12 | 7  | 5  |
| 104 | - | - | - | 8  | 3  | 5  |
| 105 | - | - | - | 11 | 7  | 4  |
| 106 | - | - | - | 18 | 10 | 8  |
| 107 | - | - | - | 13 | 8  | 5  |

0 Anhang C: Tabelle der Sprecherwechsel-Formen

|                 |          |          |           |             |            |            |
|-----------------|----------|----------|-----------|-------------|------------|------------|
| 108             | -        | -        | -         | 24          | 15         | 9          |
| 109             | -        | -        | -         | 17          | 14         | 3          |
| 110             | -        | -        | -         | 4           | 2          | 2          |
| 111             | -        | -        | -         | 12          | 6          | 6          |
| 112             | -        | -        | -         | 1           | 0          | 1          |
| 113             | -        | -        | -         | 3           | 2          | 1          |
| 114             | -        | -        | -         | 2           | 1          | 1          |
| 115             | -        | -        | -         | 5           | 2          | 3          |
| 116             | -        | -        | -         | 1           | 0          | 1          |
| 117             | -        | -        | -         | 1           | 0          | 1          |
| 118             | -        | -        | -         | 26          | 14         | 12         |
| 119             | -        | -        | -         | 28          | 16         | 12         |
| 120             | -        | -        | -         | 5           | 4          | 1          |
| 121             | -        | -        | -         | 6           | 3          | 3          |
| 122             | -        | -        | -         | 7           | 5          | 2          |
| 123             | -        | -        | -         | 9           | 7          | 2          |
| 124             | -        | -        | -         | 8           | 6          | 2          |
| 125             | -        | 1        | -         | 9           | 5          | 5          |
| 126             | -        | -        | -         | 6           | 4          | 2          |
| <b>Ergebnis</b> | <b>5</b> | <b>7</b> | <b>16</b> | <b>1216</b> | <b>777</b> | <b>467</b> |

## Anhang D: Tabelle der Zahl der Operatoren im Korpus

| Dialog-Nr. | Operatoren | Bemerkung |
|------------|------------|-----------|
| 1          | 1          | -         |
| 2          | -          | -         |
| 3          | 2          | -         |
| 4          | -          | -         |
| 5          | 1          | -         |
| 6          | -          | -         |
| 7          | -          | -         |
| 8          | -          | -         |
| 9          | -          | -         |
| 10         | 1          | -         |
| 11         | -          | -         |
| 12         | 2          | -         |
| 13         | -          | -         |
| 14         | 2          | -         |
| 15         | -          | -         |
| 16         | 2          | -         |
| 17         | -          | -         |
| 18         | 2          | -         |
| 19         | 1          | -         |
| 20         | 1          | -         |
| 21         | -          | -         |
| 22         | -          | -         |
| 23         | 8          | -         |
| 24         | -          | -         |
| 25         | 5          | -         |
| 26         | 2          | -         |
| 27         | -          | -         |
| 28         | 3          | -         |
| 29         | 1          | -         |
| 30         | -          | -         |
| 31         | -          | -         |
| 32         | -          | -         |
| 33         | -          | -         |

|    |   |                              |
|----|---|------------------------------|
| 34 | - | -                            |
| 35 | - | -                            |
| 36 | - | -                            |
| 37 | - | -                            |
| 38 | 1 | -                            |
| 39 | - | -                            |
| 40 | 1 | -                            |
| 41 | - | -                            |
| 42 | 1 | -                            |
| 43 | - | -                            |
| 44 | 1 | -                            |
| 45 | 1 | -                            |
| 46 | - | -                            |
| 47 | 7 | -                            |
| 48 | 3 | -                            |
| 49 | - | -                            |
| 50 | - | -                            |
| 51 | - | -                            |
| 52 | - | -                            |
| 53 | - | -                            |
| 54 | - | -                            |
| 55 | - | -                            |
| 56 | - | -                            |
| 57 | - | -                            |
| 58 | - | -                            |
| 59 | - | -                            |
| 60 | - | -                            |
| 61 | - | -                            |
| 62 | - | -                            |
| 63 | - | -                            |
| 64 | 1 | -                            |
| 65 | - | -                            |
| 66 | - | -                            |
| 67 | - | -                            |
| 68 | - | -                            |
| 69 | - | -                            |
| 70 | 4 | davon ein komplexer Operator |
| 71 | 2 | -                            |

|     |   |   |
|-----|---|---|
| 72  | - | - |
| 73  | 3 | - |
| 74  | 2 | - |
| 75  | - | - |
| 76  | 2 | - |
| 77  | 2 | - |
| 78  | 1 | - |
| 79  | - | - |
| 80  | 3 | - |
| 81  | - | - |
| 82  | 2 | - |
| 83  | - | - |
| 84  | - | - |
| 85  | - | - |
| 86  | - | - |
| 87  | - | - |
| 88  | 1 | - |
| 89  | - | - |
| 90  | - | - |
| 91  | - | - |
| 92  | - | - |
| 93  | - | - |
| 94  | - | - |
| 95  | 2 | - |
| 96  | - | - |
| 97  | - | - |
| 98  | - | - |
| 99  | 1 | - |
| 100 | 1 | - |
| 101 | - | - |
| 102 | - | - |
| 103 | 1 | - |
| 104 | 1 | - |
| 105 | 1 | - |
| 106 | - | - |
| 107 | - | - |
| 108 | - | - |
| 109 | - | - |



|     |   |   |
|-----|---|---|
| 110 | - | - |
| 111 | 1 | - |
| 112 | 1 | - |
| 113 | - | - |
| 114 | - | - |
| 115 | 1 | - |
| 116 | 1 | - |
| 117 | - | - |
| 118 | - | - |
| 119 | 1 | - |
| 120 | - | - |
| 121 | 1 | - |
| 122 | 1 | - |
| 123 | - | - |
| 124 | 1 | - |
| 125 | - | - |
| 126 | 1 | - |

**Anhang E: Tabelle der prosodischen Phänomene**

| Dialog-Nr. | Haltepause | gefüllte Pause | Lautes Sprechen | Leises Sprechen | Schnelles Sprechen | Langsames Sprechen |
|------------|------------|----------------|-----------------|-----------------|--------------------|--------------------|
| 1          | 1          | -              | -               | -               | -                  | -                  |
| 2          | 2          | 1              | -               | -               | -                  | -                  |
| 3          | 5          | -              | -               | -               | -                  | -                  |
| 4          | 1          | 1              | 1               | -               | -                  | -                  |
| 5          | -          | 2              | -               | -               | -                  | -                  |
| 6          | -          | 1              | -               | -               | -                  | -                  |
| 7          | -          | -              | -               | -               | -                  | -                  |
| 8          | -          | 2              | -               | -               | -                  | -                  |
| 9          | -          | 1              | 1               | -               | -                  | -                  |
| 10         | -          | -              | -               | -               | -                  | -                  |
| 11         | -          | -              | -               | -               | -                  | -                  |
| 12         | 8          | 3              | -               | -               | -                  | -                  |
| 13         | 3          | 6              | -               | -               | -                  | -                  |
| 14         | 2          | -              | -               | -               | -                  | -                  |
| 15         | -          | 3              | -               | -               | -                  | -                  |
| 16         | 2          | 5              | -               | -               | -                  | -                  |
| 17         | -          | -              | -               | -               | -                  | -                  |
| 18         | 1          | 6              | -               | -               | -                  | -                  |
| 19         | 1          | -              | -               | -               | -                  | -                  |
| 20         | 1          | 5              | -               | -               | -                  | -                  |
| 21         | -          | 2              | -               | -               | -                  | -                  |
| 22         | 2          | 5              | -               | -               | -                  | -                  |
| 23         | 18         | 43             | -               | 2               | -                  | -                  |
| 24         | 7          | 11             | -               | -               | -                  | -                  |
| 25         | 8          | 9              | -               | -               | -                  | -                  |
| 26         | 5          | 1              | -               | -               | -                  | -                  |
| 27         | 16         | 3              | -               | -               | -                  | -                  |
| 28         | 6          | 1              | -               | -               | -                  | -                  |
| 29         | -          | -              | -               | -               | -                  | -                  |
| 30         | 1          | 1              | -               | -               | -                  | -                  |
| 31         | -          | -              | -               | -               | -                  | -                  |
| 32         | -          | -              | -               | -               | -                  | -                  |
| 33         | 1          | -              | -               | -               | -                  | -                  |

|    |    |    |   |   |   |   |
|----|----|----|---|---|---|---|
| 34 | 5  | -  | - | - | - | - |
| 35 | -  | -  | - | - | - | - |
| 36 | -  | -  | - | - | - | - |
| 37 | -  | 1  | - | - | - | - |
| 38 | -  | -  | - | - | - | - |
| 39 | 1  | -  | - | - | - | - |
| 40 | 2  | 1  | - | - | - | - |
| 41 | 1  | -  | - | - | - | - |
| 42 | 1  | 1  | - | - | - | - |
| 43 | -  | 3  | - | - | - | - |
| 44 | -  | 1  | - | - | - | - |
| 45 | -  | -  | - | - | - | - |
| 46 | 1  | -  | - | - | - | - |
| 47 | 14 | 6  | - | - | - | - |
| 48 | 7  | 14 | - | - | - | - |
| 49 | 3  | -  | - | - | - | - |
| 50 | 1  | 2  | - | - | - | - |
| 51 | 2  | -  | - | - | - | - |
| 52 | -  | 1  | - | - | - | - |
| 53 | -  | 2  | - | - | - | - |
| 54 | 2  | -  | - | - | - | - |
| 55 | -  | -  | - | - | - | - |
| 56 | 2  | 2  | - | - | - | - |
| 57 | -  | -  | - | - | - | - |
| 58 | 1  | -  | - | - | - | - |
| 59 | -  | 1  | - | - | - | - |
| 60 | 2  | 1  | - | - | - | - |
| 61 | 2  | -  | - | - | - | - |
| 62 | -  | -  | - | - | - | - |
| 63 | 2  | -  | - | - | - | - |
| 64 | 1  | -  | 2 | - | - | - |
| 65 | -  | -  | - | - | - | - |
| 66 | -  | 1  | - | - | - | - |
| 67 | -  | 4  | - | - | - | - |
| 68 | 2  | 1  | - | - | - | - |
| 69 | 2  | 5  | - | - | - | 1 |
| 70 | 2  | 8  | - | - | - | - |
| 71 | 9  | 4  | - | - | - | - |

|     |    |    |   |   |   |   |
|-----|----|----|---|---|---|---|
| 72  | 1  | 7  | - | - | - | - |
| 73  | 3  | 3  | 1 | - | - | - |
| 74  | 4  | 7  | - | - | - | - |
| 75  | -  | 2  | - | - | - | - |
| 76  | 4  | 1  | - | - | - | - |
| 77  | 1  | -  | - | - | - | - |
| 78  | -  | 2  | - | - | - | - |
| 79  | 3  | 4  | - | - | - | - |
| 80  | 4  | 3  | - | - | - | - |
| 81  | 6  | 2  | - | - | - | - |
| 82  | 14 | 7  | - | - | - | - |
| 83  | 1  | 1  | - | - | - | - |
| 84  | -  | -  | - | - | - | - |
| 85  | -  | -  | - | - | - | - |
| 86  | 1  | -  | - | - | - | - |
| 87  | 3  | 3  | - | - | - | - |
| 88  | 4  | 11 | - | - | - | - |
| 89  | -  | -  | - | - | - | - |
| 90  | -  | 1  | - | - | - | - |
| 91  | -  | -  | - | - | - | - |
| 92  | -  | -  | - | - | - | - |
| 93  | 1  | -  | - | - | - | - |
| 94  | 3  | -  | - | - | - | - |
| 95  | 10 | 1  | - | - | - | - |
| 96  | 14 | 6  | - | - | - | - |
| 97  | 2  | -  | - | - | - | - |
| 98  | 1  | 7  | - | - | - | - |
| 99  | 5  | 5  | - | - | - | - |
| 100 | 2  | 2  | - | - | - | - |
| 101 | -  | 2  | - | - | - | - |
| 102 | -  | 4  | - | - | - | - |
| 103 | 3  | 2  | - | - | - | - |
| 104 | 17 | 5  | - | - | - | - |
| 105 | 4  | 3  | - | - | - | - |
| 106 | 6  | 3  | - | - | - | - |
| 107 | 1  | 3  | - | - | - | - |
| 108 | 5  | 3  | - | - | - | - |
| 109 | 4  | 8  | - | - | - | - |

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 110 | - | - | - | - | - | - |
| 111 | 1 | 1 | - | - | - | - |
| 112 | - | - | - | - | - | - |
| 113 | 1 | - | - | - | - | - |
| 114 | - | - | - | - | - | - |
| 115 | - | 1 | - | - | - | - |
| 116 | 2 | - | - | - | - | - |
| 117 | - | - | - | - | - | - |
| 118 | 1 | 2 | - | - | - | - |
| 119 | 3 | 5 | - | - | - | - |
| 120 | 4 | - | - | - | - | - |
| 121 | 1 | - | - | - | - | - |
| 122 | - | - | - | - | - | - |
| 123 | 1 | - | - | - | - | - |
| 124 | 4 | 2 | - | - | - | - |
| 125 | 3 | - | - | - | - | - |
| 126 | 7 | - | - | - | - | - |

## Anhang F: Transkriptionssystem

### Transkriptionssystem GAT 1 nach Selting (1998: 91ff)

#### Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

|     |  |
|-----|--|
| [ ] | Überlappungen und Simultansprechen                               |
| =   | schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge oder Einheiten |

#### Pausen

|                  |  |
|------------------|--|
| (.)              | Mikropause   |
| (-), (--), (---) | kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 0.25 bis 0.75 Sek.; bis ca. 1 Sek. |
| (2.0)            | geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sek. Dauer                            |

#### Sonstige segmentale Konventionen

|             |   |
|-------------|---|
| und=äh      | Verschleifungen innerhalb von Einheiten     |
| :, ::, :::  | Dehnung, Längung, je nach Dauer             |
| äh, öh etc. | Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“ |
| '           | Abbruch durch Glottalverschluss             |

#### Lachen

|                |                          |
|----------------|--------------------------|
| so(h)o         | Lachpartikeln beim Reden |
| haha hehe hihi | silbisches Lachen        |
| ((lacht))      | Beschreibung des Lachens |

#### Akzentuierung

|          |                          |
|----------|--------------------------|
| akZENT   | Primär- bzw. Hauptakzent |
| ak!ZENT! | extrastarker Akzent      |

#### Tonhöhenbewegung am Einheitenende

|   |                 |
|---|-----------------|
| ? | hoch steigend   |
| , | mittel steigend |
| - | gleich bleibend |
| ; | mittel fallend  |
| . | tief fallend    |

### Sonstige Konventionen

|                 |   |
|-----------------|---|
| ((hustet))      | para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse                                   |
| <<hustend>>     | sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite |
| <<erstaunt>>    | interpretierende Kommentare mit Reichweite  |
| ( )             | unverständliche Passage je nach Länge   |
| (solche)        | vermuteter Wortlaut   |
| al(s)o          | vermuteter Laut oder Silbe  |
| (solche/welche) | mögliche Alternativen   |
| ((...))         | Auslassung im Transkript  |
| →               | Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile  |

### Auffällige Tonhöhen sprünge

|   |            |
|---|------------|
| ↑ | nach oben  |
| ↓ | nach unten |

### Verändertes Tonhöhenregister

|       |                         |
|-------|-------------------------|
| <<↓>> | tiefes Tonhöhenregister |
| <<↑>> | hohes Tonhöhenregister  |

### Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen

|           |                                |
|-----------|--------------------------------|
| <<f>>     | forte, laut                    |
| <<ff>>    | fortissimo, sehr laut          |
| <<p>>     | piano, leise                   |
| <<pp>>    | pianissimo, sehr leise         |
| <<all>>   | allegro, schnell               |
| <<len>>   | lento, langsam                 |
| <<cresc>> | crescendo, lauter werdend      |
| <<dim>>   | diminuendo, leiser werdend     |
| <<acc>>   | accelerando, schneller werdend |
| <<rall>>  | rallentando, langsamer werdend |

### Ein- und Ausatmen

|               |                         |
|---------------|-------------------------|
| .h, .hh, .hhh | Einatmen, je nach Dauer |
| h, hh, hhh    | Ausatmen, je nach Dauer |

## Anhang G: Transkribierte Lehrwerkdialekte

1.

01 A: woher ↑BIST du denn?  
02 B: aus DORTmund;  
03 A: und deine faMILie?  
04 B: aus der tür↑KEI natürlich;  
05 A: jaJA aber (.) woHER da?  
06 B: aus (TSCHESme); (-) DAS ist etwa ACHTzig  
07 kilometer SÜDlich von ISmir; (-) und ↑DU?  
08 A: aus HAMburg.  
09 B: ((lachend)) ich MAG hamburger;  
10 A: ((lacht)) ich AUCH;

2.

01 A: entSCHULdige; (-- ) KANNST du mal bitte ein FOTO  
02 ↑machen?  
03 B: na KLAR; (.) MACH ich;  
04 A: VIElen DANK. (-)  
05 B: BITte Bitte; (2.5) bist du amriKANerin?(-)  
06 A: nein; (.) kaNAdierin;  
07 B: stuDIERst du hier?  
08 A: NEIN ich mache eine REIse durch euROpa;  
09 B: und WAS machst du in KANada?  
10 A: ich stuDIERE (-) m: (.) WAS heißt ecoNOMics  
11 auf DEUTsch;  
12 B: WIRtschaftswissenschaften;  
13 A: wie? W:ISchawischaSCHAffen?  
14 B: nein; (.) .h <<sehr deutlich>>  
15 WIRtschaftswissenschaften;  
16 A: .h ach JA; (.) DAS wort kann ich NICht  
17 beHALten; ((lacht)) (1.5) und was machst DU?  
18 B: ICH will journaLIST werden; (.) JETzt bin ich  
19 praktIKANT;  
20 A: ↑HIEr in ber↑LIN?  
21 B: NEIn; (.) in HEIdelberg;  
22 A: oh WIRklich ((lacht)) da fahr ich AUch bald  
23 Hin;

3.

01 A: entSCUHULdigen sie (.) WO ist das BURGtheater  
02 B: des buagtheater; ( ) joa OIso (.) do GÄngens  
03 den GROAbn hier i:mmmer geRAdeaus (1.0) am ENde  
04 dann Links-(.) des ist der KOHLmarkt (-- ) und  
05 DO (-) do GÄngers wieder geRAdeaus; (1.5) und  
06 am ENde- (-) gängers dann geRAdeaus über den  
07 michaElaplatz; (-- ) und Dann (.) die ERSte STROßn  
08 Rechts; (-- ) NA: (.) woARtns (-) die ZWEite (.)  
09 die ZWEite STROßn REchts ;(.) und Dann immer  
10 geradeAUs; (-- ) DO sehns dann es BUAGtheater schon  
11 A: OH ,hh HOffentlich beHALt ich das alles. (-) .h ALso:  
12 (.) HIER geradeAUs, (.) dann RECHts dann gradeAUs-  
13 B: NEIN (.) NEIN (.) zuerst HIEr geradeAUs- (-)  
14 dann LInks (-) und DANN (-) die ZWEite STRAße (...)

4.

01 A: auskunft WIEn? platz dreiundDREIßig; grüß  
02 ↑GOTT  
03 B: ich MÖchte gern die NUmmer von felix CARoly;  
04 (.) in HEIdelberg



- 05 A: buckstBIERn sie das BI:tte↑  
 06 B: CE `A `ER (.) O `EL `Ypsilon;  
 07 A: und der VORname?  
 08 B: Felix;  
 09 A: die RUFnummer ist SECHzehn null sieben  
 10 dreiundFÜnfzig, (.) und die VORwahl NULL sechs  
 11 zwei zwei eins;  
 12 B: .h und WIE ist die VORwahl für DEutschland  
 13 A: Null Null neunundVIERzig;=aber dann KEine null  
 14 bei der STÄdtevorwahl  
 15 B: ALso: i:ch wiederHOLE; (.) Null Null vier  
 16 NEUn, (--) SECHs zwei zwei EIns; (.) SECHzehn  
 17 null=SIEben dreiundFÜnfzig;  
 18 A: RIChtig  
 19 B: vielen ↑DANK  
 20 A: Bitte sehr
5.  
 01 A: .hh EIns (.) SEchs, (.) null SIEben (.) FÜnf-  
 02 (.) DREI;  
 03 ((Besetztzeichen Telefon))  
 04 A: HM; beSETzt (.) .hh also NOCHmal ,hh  
 05 ((Wählgeräusch der Tasten (.) Freizeichen Tele-  
 06 fon))  
 07 B: toBIas KERner,  
 08 A: .hh GUTen TAG; LINDa Evens; (.) .h KANn ich  
 09 FELix sprechen?  
 10 B: warte mal einen moMENT (.) <<schreiend>>  
 11 !!FE:LI:X!!  
 12 (.) er ist LEIder nicht DA  
 13 A: m: .h Pech; .h  
 14 B: kann ich etwas AUSrichten?  
 15 A: .h NEIN vielen DANK; (-) wann kommt er denn  
 16 zuRÜCK?  
 17 B: m: (.) na das WEIß ich nicht geNAU; (-)  
 18 verSUCH es doch SPÄter nochmal;  
 19 A: JA das MACH ich  
 20 B: also DAnn-  
 21 A: oder moMENT; (.) SAG i:hm ich bin in WIEN (.)  
 22 und komme am MONTag nach HEIdelberg;  
 23 B: oKAY; (.) und wie HEIßt doch nochMAL?  
 24 A: .h LINDa; (.) LINDa Evens aus KANada  
 25 B: GUT linda alles klar  
 26 A: auf WIEderhörn  
 27 B: TSCHÜhüß  
 28 ((legt auf))
6.  
 01 ((Telefonklingeln (.) der Hörer wird abgenommen))  
 02 A: firma BERgmann und CO, `ELLer,  
 03 B: HUber. (.) KANn ich herrn BERgmann sprechen?  
 04 A: er IST im augenBLick LEIder nicht DA; (1.0)  
 05 KANn ich etwas beSTelln?  
 06 B: NEIn DANke; (.) .h eh WANN is er denn wieder  
 07 da,  
 08 A: das WEIß ich nicht genau; (-) verSUCHen sie es  
 09 doch SPÄter noch einmal  
 10 B: ja; (-) gut  
 11 A: WIE war nochmal ihr NAME?
7.  
 01 ((Telefonklingeln (.) der Hörer wird abgenommen))  
 02 A: firma BERgmann und CO, (.) ELLer,

- 03 B: HÜBer; (.) KANn ich herrn BERgmann sprechen  
04 A: er ist im moMENT LEIder nicht DA (-) KANn ich  
05 etwas AUSrichten?  
06 B: NEIn; (.) VIElen dank (-) WANN kommt er denn  
07 zuRÜck,  
08 A: das WEIß ich nicht genau (.) versUCHen sie es  
09 doch SPÄter nochmal  
10 B: ja:- (.) das MACH ich  
11 A: WIE war nochMAL ihr NAME?  
12 B: HÜBer; (.) HERRmann huber
8.  
01 A: WAS kostet dieser LUFTpostbrief nach ↑KANada?  
02 B: ZWANzich GRA:mm- (.) das macht EIN EUro und  
03 ZWEI cent  
04 A: ich MÖchte auch GERn noch: VIER sondermarken  
05 zu EINundfünfzig CENT  
06 B: tut mir LEId; (.) im moment HABen wir keine  
07 A: GUT; (.) DANN VIER norMAle; (-) was MACht das?  
08 B: DREI euro und SEchs cent (2.5) OH; (.)  
09 !FÜNF!zig; (.) haben sies nicht KLEIn,  
10 A: m: NEIn (-) m: !LEI!der nicht
9.  
01 A: MENsch toBIas; (.) mach SCHNEll  
02 B: wieSO; (-) wie spät !IST! es denn  
03 A: schon ZEHn nach halb ACHt du hast noch FÜNF  
04 miNuten  
05 B: aber heute ist Donnerstag; (-) da hab ich erst  
06 um viertel vor NEUn unterricht  
07 A: WAS; (.) ((lachend)) DONNerstag; GEStern war  
08 DONNerstag (-) heute ist FREItag mein lieber  
09 B: das ↑GIBts nicht  
10 A: warte mal; HIER ist die ZEItung von heute (.)  
11 freitag der !DREI!zehnte JULi  
12 B: oh !WAS!? <<laut>> FREItag der DREIzehnte? (--  
13 ) ((seufzt)) ,hh JETzt verSTEhe ich Alles
10.  
(Telefonklingeln)  
01 A: DEUTsche BANk, (.) JUNker guten TAG;  
02 B: guten TAG CARoly, (.) entSCHULdigen sie vo:n  
03 Wann bis wann haben sie täglich geÖFFnet?  
04 A: MONtags bis FREItags- (.) VORMittags von zehn  
05 bis ZWÖlf, und NACHmittags von zwei bis  
06 VIER=aber (-) DONNerstags bis halb SECHs  
07 B: VIElen dank  
08 A: NICHTs zu DANKen
11.  
01 ((Telefonklingeln (.) Hörer wird abgenommen))  
02 A: PRAXis doktor LOrenz, (.) GUTen TAG  
03 B: felix CARoly: guten TAG (.) .h Können sie mir  
04 bitte ihre SPRECHstundenzeiten SAgen?  
05 A: ja GERn; (.) .h MONtags bis FREItags (.)  
06 VORMittags von neun bis ZWÖlf und NACHmittags  
07 von HALb DREI bis Sechs; (.) .h aber MITtwoch  
08 NACHmittags ist geSCHLOssen;  
09 B: vielen DANK
12.  
01 A: STEIgen sie bitte AB. (1.0) WEM geHÖRt das  
02 FAHrrad; (.) Ihnen?  
03 B: JA: das (.) gehört MIR  
04 A: .h m DAS macht dann FÜNF euro

- 05 B: waRUM denn  
 06 C: WEIL sie zu ZWEIt gefahren sind;  
 07 B: JA: (-) aber meine FREUndin kommt aus KANada  
 08 A: JETzt (.) diREKt; (.) mit dem RUCKsack;  
 09 B: nein; (.) JETzt kommt sie aus WIEN (-) un:d  
 10 (.) ehm (.) ihr FUß tut weh  
 11 A: ist sie zu FU:ß von WIEN geKOMmen  
 12 D: NEIN (.) .h ich bin AUSgestiegen und (-) WIE  
 13 sagt man (.) .h fell DOWN auf deutsch,  
 14 B: geFAllen  
 15 A: ALso dann hab ich einen VORschlag, (.) SIE  
 16 schieben das FAHRrad und ihre FREUndin darf  
 17 SITzen  
 18 B: und die fünf EUro,  
 19 A: m Sagen wi:r (.) das NÄCHste mal
13.  
 01 A: entSCHULdigung↑ (-) .h eh WO ist denn HIER der  
 02 entWERter?  
 03 B: der ist ↑Oben; (.) am EINgang;  
 04 A: ach SO: (1.0) was MACH ich denn jetzt?  
 05 B: ha steigen sie SCHNEll wieder AUS; (.) und  
 06 entWERten sie ihre KARte;  
 07 A: hm (.) JA, (.) aber-  
 08 ((Türen schließen))(1.86)  
 09 B: t!JA!; (.) !JET!zt kann man NICHTs mehr  
 10 machen; (-) HOffentlich kommt kein  
 11 kontrollEUR;  
 12 ((Stimmen im Hintergrund))  
 13 C: GU:ten TA:g (.) die FAHrscheine bitte,  
 14 B: DA HABen wirs; (-) EIN kontrollEUR;  
 15 C: die FAHRScheine bitte,  
 16 A: einen moMENT (.) eh HIER; Bitte sehr;  
 17 C: sie haben ihren fahrschein nicht entWERTet;  
 18 A: eh; JA, ich ehm; (.) .hh ich HABe nicht gewusst  
 19 !WO!  
 20 C: SO: sie haben nicht gewusst wo: (.) tut mir  
 21 LEId sie müssen DREIßig EUro bezahlen;  
 22 A: !DREI!ßig !EU!ro (-- ) aber ich bin touRISTin;  
 23 (.) ich verSTEhe das FAHRScheinsystem hier nicht  
 24 C: DAS sagen ALle  
 25 A: NEIN- .h  
 26 B: NEIN aber das STImmt.(.) die junge ↑FRAU  
 27 wollte ihre STREIfenkarte hier UNTen entWERTen
14.  
 01 A: wie alt ↑BISt du denn jetzt;  
 02 B: VIERundZWANzig; (1.0) wann hast DU eigentlich  
 03 geBURtstag,  
 04 A: am ZWEIundzwanzigsten MAI;  
 05 B: ↑WIE ist es denn bei euch in der türKEI; (-)  
 06 feiert ihr DA geBURtstag?  
 07 A: DAS ist verSCHIEDen; (-) bei UNS- (.) das  
 08 heißt (.) in MEInem HEImatort (.) FEIert man  
 09 den geBURtstag Nicht;  
 10 B: aber HIER ↑FEIerst du ihn Oder,  
 11 A: JA; (.) ich bin ja hier AUFGewachsen  
 12 B: aber es ist keine tradi,TION für euch;  
 13 A: das ↑STImmt  
 14 B: ist der geburtstag denn JETzt wichtig für  
 15 dich,  
 16 A: NEIn; (-) aber in der SCHule (.) in DORTmund

- 17           (.) war er für mich sehr WICHTig  
18       B: wieSO?  
19       A: naJA (.) du kannst deine FREUNdinnen einladen-  
20           (.) bekommst geSCHENke- (.) und SIE laden  
21           ↑DICH ein
15.  
16       A: hallo !PHI!llipp  
17       B: !A:H! hallo moHAMMad (--) wie GEHts?  
18       A: DANke GUT und DIR?  
19       B: o:ch (--) AUch nicht schlecht; (.) .hh was  
20           MAchst du denn so  
21       A: ich ARbeite; (.) ich habe jetzt einen JOB in  
22           einem restauRANT  
23       B: KLASse; (--) geFÄLLt es dir da?  
24       A: hm <<lachend>> naJA es GEHT; (.) ich verdiene  
25           sieben EUro pro STUNde;  
26       B: das ist doch nicht SCHLEcht; (1.5) DU; (-) ich  
27           muss WEIter; (-) .h komm doch mal vorBEI; (-)  
28           SONNtags bin ich IMmer zu HAUse;  
29       A: oKAY (.) MACH ich; TSCHÜss  
30       B: TSCHÜhüss
16.  
01       ((Türklingeln (.) die Tür wird geöffnet))  
02       A: HALlo PHIllip;  
03       B: ,h ((lacht leicht)) hallo Mohammad; ((lacht  
04           leicht)) hm (-) das ist jetzt aber eine  
05           überRASchung; eh (-) eh komm doch REIn;  
06       A: ich HOffe ich STÖre nicht;  
07       B: NEIN nein=NEIn; (.) m das HEIßt ,h (-) HEUTE  
08           ist es ein BISSchen SCHLEcht (.) ,h ich Will  
09           nämlich GLEIch zu einem Fußballspiel;  
10       A: ach SO: (.) NA (.) MACHt nichts (.) .hh dann  
11           GEhe ich wieder;  
12       B: JA:; (.) eh also das (.) TUT mir jetzt LEId  
13           (.) aber (.) vielleIcht geht es ein ANdermal  
14           (--) RUf doch vielleicht vorher AN  
15       A: GUT; (.) also DAnn TSCHÜss
17.  
01       A: !SO! GEHT das NIchT MEhr WEIter  
02       B: ↑!WAS! geht denn SO nicht mehr WEIter  
03       A: IMmer diese UNordnung in deinem ZIMmer  
04       B: och LAss mich doch in RUhe  
05       A: !NEIN! DIEses toTale CHAos ist !NICHT! mehr  
06           norMAL;  
07       B: ich RÄUme aufwann ↑!ICH! will; das ist MEIN  
08           zimmer  
09       A: JA (.) aber !UN!sere WOHNung (.) .h DANN musst  
10           du dir ein ANderes zimmer suchen  
11       B: JA ja; ich bin ja bald ACHtzehn und DANN bin  
12           ich weg  
13       A: .hhh !DAS! ist also der !DANK!
18.  
01       A: ((hustet stark))  
02       B: guten TAg frau WEInert;  
03       A: ((hustet))  
04       B: NEHmen sie doch bitte PLAtz  
05       A: guten TAg frau DOKtor ,h .hh  
06       B: was FEHLt ihnen denn  
07       A: ((hustet)) also (.) ich FÜHle mich GAR nicht  
08           wohl

- 09 B: hm  
10 A: ich bin STArk erKÄLtet und habe  
11 HALsschmerzen; (-) .hh UNd FIEber  
12 B: OH (.) un:d wie lange HAben sie diese  
13 beSCHWERden schon,  
14 A: .hh (.) ja ,hh ((hustet)) etwa drei TAge  
15 B: mhm (.) NA (.) .h dann will ich mir das mal  
16 ANsehn (.) .h MACHen sie bitte den MUNd WEIt  
17 auf  
18 A: aah  
19 B: OHje ja- (.) hm der hals ist STArk entZÜNdet;  
20 (.) hm ,hh da: verSCHREI:b ich ihnen-  
21 A: ((hustet))  
22 B: NAsentropfen- (-)  
23 A: ((hustet))  
24 B: UNd (-) tJA ich denke AUch ein antiBIotikum  
25 A: hm (--) und wie OFt soll ich das NEHmen,  
26 B: die: NAsentropfen (.) so alle dREI bis VIER  
27 STUNden; .h und VON den taBLEtten (.) TÄglich  
28 EIne  
29 A: ((hustet)) VIElen DANK frau DOKtor (.) .h auf  
30 WIEdersehn  
31 B: auf WIEdersehn und (.) GÜte BEsserung
19.  
01 A: guten TAg frau WEInert; (.) NEHmen sie bitte  
02 ↑PLAtz  
03 B: guten TAg frau DOKtor  
04 A: was FEHlt ihnen denn  
05 B: also (.) ich FÜHle mich GAR nicht wohl (.) .h  
06 ich bin STArk erKÄLtet und HAbE HALsschmerzen  
07 (.) .h UNd FIEber  
08 A: und WIE lange HAben sie diese beschwerden  
09 schon,  
10 B: ja ETwa DREI Tage  
11 A: dann WILL ich mir das mal ANsehn; (.) MACHen  
12 sie bitte den MUNd WEIt auf (-)JA (.) der  
13 HALs IST entZÜNdet; (-) ich verSCHREIbe ihnen  
14 NAsentropfen (.) und ein antiBIotikum  
15 B: und WIE oft soll ich das NEHmen,  
16 A: die NAsentropfen alle drEI bis VIER STUNden;  
17 (.) und von den taBLEtten (.) TÄglich EIne  
18 B: VIElen DANK frau DOKtor; (.) auf WIEdersehn  
19 A: auf WIEdersehn; (.) und (.) GÜte BEsserung
20.  
01 ((Telefon Freizeichen (.) es wird abgenommen))  
02 A: poliZEIrevier Mitte:- (.) WACHtmeister  
03 bergMANN↑  
04 B: KINzinger; (.) i=ich WOLLte nur KURz einen  
05 UNfall melden  
06 A: mhm (.) JA: was ist denn passiERT,  
07 B: ja also eh (.) ein AUtofahrer hat einen  
08 RADfahrer angefahren  
09 A: und WO ist das geNAU passiert,  
10 B: m ehm JAHnstraße; (-) m ECke BERGstraße; (.)  
11 gegenÜber von dem SPIElplatz  
12 A: ist der RADfahrer verLETZt  
13 B: JA: (.) am FUß oder am BEIn (.) er liegt  
14 Jedenfalls auf der STRAße und kann nicht  
15 AUfstehn;  
16 A: mhm (.) VIElen dank für ihren ANruf (.) wir

- 17 KOMMEN soFORT
- 21.
- 01 A: ↑!HU:CH! (--)!HA!llo: (-)!HA!llo !SIE! (.)
- 02 ah !WAR!ten sie MAL
- 03 B: ja? (.) was IST denn Oma
- 04 A: sie !FRE!cher LÜMMel (.) KÖNNen sie denn nicht
- 05 AUFpassen? (.) mein !GAN!zer MANTel ist von
- 06 !O!ben bis UNTen !NASS!;
- 07 B: dafür kann ICH doch nichts; (.) wenns SO
- 08 REGnet; (.) IST doch nur WASSer
- 09 A: WA:S? (--)!WASS!er? (--)!der ↑MANTel ist
- 10 ↑hin (.) so kann ich DEN doch nicht mehr
- 11 ANziehN (.) und WARum müssen sie AUSgerechnet
- 12 HIER (.) MITTEN durch die PFÜtze fahren (-)
- 13 KÖNNen sie keine ↑RÜCKsicht auf die FUßgänger
- 14 nehmen (.) eine ↑UNversCHÄMtheit ist das
- 15 B: das hab ich ja SCHLIEßlich nicht mit ABSicht
- 16 gemacht;
- 17 A: IST mir !GANZ! eGAL; (.) ich WILL von ihnen
- 18 !WE!nigstens die !REI!nigungskosten für den
- 19 MANTel haben
- 20 B: ich DENK ja nicht dran; (.) SO weit KOMmts
- 21 noch
- 22 A: ich LASse sie HIER nicht WEIterfahren (.) wenn
- 23 sie mir die KOSTen für die REInigung nicht er-
- 24 setzen
- 25 B: JA: IST ja gu:t (.) was KOSTet das denn
- 26 A: FÜNf EUro bestimmt
- 27 B: oKAY oKAY (-) HIER HABen sie ihre fünf euro
- 22.
- 01 A: heute ist SUPer SURFwetter hm, (--)!Willst du
- 02 nicht mal MITkommen
- 03 B: a:ch ICH hab KEine Lust; ich bleib LIEber zu
- 04 HAUs;
- 05 A: surfen macht aber echt SPaß
- 06 B: das ist mir zu !AN!strengend und zu geFÄHRlich
- 07 A: hm (-) du tust aber UNheimlich was für deine
- 08 geSUNDheit; (-) da bist du die GANze ZEIt an
- 09 der frischen LUft und (.) wirst schön BRAUn
- 10 B: das kann schon SEIn aber du WEIßt ja ich bin
- 11 !WAHN!sinnig UNSportlich und außerdem total
- 12 UNbegabt für sowas
- 13 A: versUCHs doch wenigstens mal; (.) das ist ein
- 14 !KLASS!e ge!FÜHL! (.) das macht noch MEHR spaß
- 15 als KOchen (.) und es ist auch gar nicht
- 16 SCHWER; das lernst du ↑SCHNEll
- 17 B: ((lacht)) <<lachend>> neihin; das lern ich NIE
- 18 (.)das IST nichts für [mich;
- 19 A: [ha
- 20 B: außerdem hab ich ja auch überHAUpt keine
- 21 AUStüftung;
- 22 A: DAS ist kein proBLE:m=ich leih dir MEIne
- 23 B: und was IST wenn ich dauernd ins WASSer falle
- 24 A: das MA:CHt ni:chts (.) das bring ich dir schon
- 25 BEI KOMm sei mal nicht so !PASS!iv
- 26 B: wieso !PASS!iv (.) ich MACHe mir einfach über-
- 27 haupt nichts aus sport das !IST! nichts für
- 28 mich
- 29 A: tja: (-) da kann man nichts MACHen (--)!aber
- 30 vielleIcht (.) überLAGst dus dir ja auch noch

- 31 mal  
 32 B: NA (-) oKAY; (--) ich komm mal MIT und gucks  
 33 mir AN (.) vieLLEI:cht-  
 34 A: hm,  
 35 B: verSUCH ichs auch mal  
 36 A: !!KLASSE!!
23.  
 01 A: NA, (.) WIE siehts AUS?  
 02 G: bo:h hm:  
 03 ?: ((lacht))  
 04 A: HABT ihre alle ein: SUpEr geDÄCHTnis?  
 05 G: [na: ((Lachen))  
 06 ?: ((räuspert))  
 07 B: [hm nja: also bei MIR war das NICht so SUpEr;  
 08 (--) .hh zuERSt hab ich die ZAHlen einfach IMMer  
 09 wiederHO:lt; (.) und im moMENT KONnt ich sie  
 10 auch; (.) aber ((lacht)) (-) als ich die ANdern  
 11 beiden TESTs geMACHT hatte, hatt ich die ZAHlen  
 12 wieder to!TAL! ver!GESS!en.  
 13 C: mhm  
 14 ?: hm  
 15 D: das war bei mir ÄHNlich; (.) aber DANN hab ich  
 16 mich daran erINNert was wir gerade im  
 17 ENGLischunterricht gelernt haben;  
 18 ?: =ACH  
 19 D: und dann [GINGs plötzlich  
 20 ?: [hä,  
 21 ?: mhm  
 22 B: JA und was HABt ihr da im UNterricht geLERnt,  
 23 D: naJA: (-) dass man: (.) sich bei LERNproblemen  
 24 immer LERNhilfen suchen soll  
 25 ?: hm  
 26 ?: ach: ((Lachen))  
 27 C: naja GUT aber [(.) !WIE!  
 28 ?: [(kurzes Lachen))  
 29 D: JA also (.) .h man verSUCHt zum beispiel  
 30 abSTRAKtes konkRET oder lebENDig zu machen  
 31 ?: hm,  
 32 C: mhm  
 33 D: mit BILdern zu verbinden  
 34 ?: ach so  
 35 C: mhm  
 36 D: oder sich situaTIONen (.) oder geSCHICHten  
 37 auszudenken  
 38 ?: [oh je  
 39 C: [mhm  
 40 D: man (.) KANn auch assoziaTIONen zu beKANNTem  
 41 und ÄHNlichem suchen  
 42 B: .hh  
 43 D: DAS funktioniert AUCh sehr gut  
 44 B: mhm  
 45 ?: ah ja  
 46 B: HM; (.) aber e=eh (.) Übt ihr denn im  
 47 unterricht auch (.) euch ZAHlen zu merken,  
 48 D: natürlich NICht; (-) aber es geht ja hier ganz  
 49 allgemein um strateGIEn; (-) und (.) DIE kann  
 50 man: (.) dann in verSCHIEDenen beREichen an-  
 51 wenden  
 52 B: hm JA: aber (.) WAS mach ich konkRET .h wenn  
 53 ich mir HIEr die ZAHlen merken will

54       ?: [hm  
55       ?: [Eben  
56       C: [hm (.) ALso; (.) bei der ERSten zahl- (.) hab  
57       ich mir fünf BÄUme vorgestellt;  
58       ?: mhm  
59       C: mhm  
60       D: =mit VIEr GARTentischen darunter  
61       C: ((lacht))  
62       ?: oh go:tt  
63       D: und DAnn kamen zuerst ACHt personen,  
64       ?: mhm  
65       D: und haben sich HINGesetzt;  
66       C: mhm  
67       D: und DAnn kam ↑NOCH eine; (-) DAS war die  
68       NEUNte;  
69       B: ((lacht)) das find ich aber !UM!ständig [das  
70       ist ja n halber ro!MAN!  
71       C: [hm  
72       ?: [ja  
73       ?: [hm  
74       D: ((lacht)) kann SEIn (-) .hh aber SO kann ich  
75       mich an diese ZAHlen eben erINNern; (.) und  
76       nicht nur HEUte- (-) oder MORgen; (-) SONdern  
77       auch noch SPÄter  
78       ?: [mhm naja  
79       C: [hm  
80       A: [.hh die meTHode find ich GAR nicht so  
81       SCHLEcht;  
82       C: naja  
83       A: ich HAb nämlich AUch bis auf die ERSte (.)  
84       alle ZAHlen vergESSEN;  
85       C: mhm;  
86       A: .h ich proBIER deine strateGIE jetzt mal mit  
87       der ZWEIten zahl aus;  
88       C: ja; ((lacht))  
89       A: ALso:, WA:Rte ma::l; (.) m:: .h Okay; ich STElle  
90       mir unser MIETshaus in KÖLn vor; (.) das be  
91       steht aus ZWE:i TEIlEn, und hat ACHt  
92       WOHnungen; (-)  
93       C: [hm  
94       A: [.h und in unserer WOHNung haben wir fünf  
95       ZIMme:r, (.) u:nd-  
96       B: eine KATze;  
97       G: ((Lachen))  
98       A: ((lacht)) EInen balkO:N (.) ZWEI ACHt FÜNf  
99       ↑EINs  
100      B: mhm  
101      A: also das vergEss ich so schnell NICht wieder;  
102      B: ja: eh und wie FINdet man IMMer gleich  
103      Passende BEIspiele,  
104      D: ((lacht)) das kann man Üben;  
105      B: oa:h.  
106      A: [<leise>> Üben Üben;  
107      B: [.h ja und wie hast du dir die: terMINE und  
108      verABredungen im ZWEIten test gemerkt,  
109      C: mhm;  
110      D: ich: hab eine fantaSIEwanderung durch die  
111      ALTstadt gemacht;  
112      B: ts  
113      D: und ALle verABredungen auf meinem WEG



- 114 EINgebaut  
 115 G: ((Lachen))  
 116 B: achSO: ((lacht))  
 117 D: den TRick haben schon die alten (.) GRIEchen  
 118 und RÖmer benutzt; (.) [wenn sie sich was  
 119 merken wollten  
 120 ? : [ (...)  
 121 B: <<lachend>> Okay Okay=okay; .hh A:ber (.) was  
 122 machst du bei der DRitten aufgabe,  
 123 D: <<lachend>> ha: ja; (-) DA muss man WIRKlich  
 124 seine fantasie aktivieren; (-) ALso (.) ich  
 125 habe mir eine kaPElle vorgestellt;  
 126 B: <<leise>> eine WAS?  
 127 C: mhm  
 128 D: bei HANs, (-) habe ich an (.) ein HAUs ge-  
 129 dacht; (.) NUR ist das U UMgedreht  
 130 ? : pff:  
 131 ? : OHje  
 132 D: [also das HAUS ist eine kaPElle;  
 133 ? : [eieiei  
 134 B: AH  
 135 D: und DIE ist so alt wie mein Vater  
 136 B: ah ((lacht))  
 137 D: nämlich sechsundFÜnfzig  
 138 G: ((Lachen))  
 139 D: HANs kaPElla, (-) mit zwei p [und r am ende  
 140 B: [((lacht))  
 141 D: ALter (.) SECHsundfünfzig JAHre  
 142 A: [^hm: nicht SCHLEcht  
 143 C: [hm  
 144 B: das is ja geHIRNakrobatik  
 145 G: [((Lachen))  
 146 D: [geNAU; () .h es ist dabei auch GANz eGAL WIE  
 147 verrückt deine bilder und lernhilfen sind; (.)  
 148 je verrÜCKter desto BEsser behÄltst du sie  
 149 B: JA: GU:t dann frag ich dich in zwei WOchen  
 150 nochmal nach diesen TESTs  
 151 G: ja ((Lachen))
24.  
 01 A: HA:Llo;;  
 02 B: HALlo:  
 03 C: halLO:  
 04 A: hm:: das riecht ja SUpEr  
 05 B: [mhm ((lacht))  
 06 A: [könnte es sein dass ich geRAde RIChtig komme†  
 07 G: ((Lachen))  
 08 B: ja: ((lacht)) (-) m BOra BOra hat  
 09 mir gRAde was BEIgebracht; (-- ) was man (1.0) in  
 10 KEInem KOCHbuch FINdet; und das reicht für ne  
 11 halbe kompa!NIE:  
 12 C: ((lacht))  
 13 A: <<lachend>> KLASse (.) .hh Apropos kompanie (.)  
 14 .h da is am DIENStag ne DEMo; JUgend gegen  
 15 den KRIE:G; (.) da will ich EIgentlich †HIN;  
 16 (.) kommt ihr mit,  
 17 C: ich OCH: ,hh  
 18 B: ne: (-- ) nich schon WIEder ne DEMo;  
 19 C: wieso wollt ihr denn gegen den KRIEG  
 20 demonstRIern; (.) ihr HABt doch gar keinen,  
 21 A: JA (.) zum glück !NI!cht; (.) aber da geht es

- 22 ja auch nicht um einen beSTIMMten krieg (.)  
 23 sondern um kriege allgeMEIN  
 24 C: ach SO  
 25 B: hm (.) also wenn ich gegen ALles was SCHLEcht  
 26 ist demonSTRIern wollte da könnt ich jede  
 27 WOche durch die HAUPtstraße marschiern  
 28 A: aber vielleIcht musst du da demNÄchst wieder  
 29 bei der BUNdeswehr in IRgendwelchen  
 30 !KRI!sengebieten marSCHIERen;  
 31 B: .hh NA: ,hh (-) davor bist DU mit deiner  
 32 KRIEGsdienstverweigerung ja relativ sicher;  
 33 C: Womit?  
 34 B: KRIEGs dienst verWEIgerung;  
 35 C: e=eh [krie-  
 36 B: [das beDEUtet dass (-) .h jemand statt  
 37 WEHrdienst (.) zIVILdienst macht  
 38 C: ja,  
 39 B: und sich um: (.) behinderte KINder oder KRANke  
 40 alte LEute kümmert oder so  
 41 C: ach so; und eh (.) wie WIRd man so ein ä:h (.)  
 42 KRIEGs (.) w=WEI ((lacht))  
 43 G: ((Lachen))  
 44 C: <<lachend>> [KRIEGs DIENst  
 45 B: [KRIEGs DIENst verWEIgerung  
 46 C: verWEIgerung DANke; (.) kann das JEder machen?  
 47 A: hm im prinzip JA; (.) aber du MUSst schon  
 48 einen ANtrag stellen und dann noch geNAU  
 49 beGRÜNden warUM du nicht zum militär willst  
 50 C: mhm  
 51 A: und du kannst auch ABgelehnt werden  
 52 C: und was muss in so einer begründung DRIN  
 53 stehen? (.) würd ich gern mal ↑LEsen  
 54 A: .h ich: (.) kann ich dir ja MEIne mal  
 55 RAUssuchen (.) erKLÄren kann ich dir das NICH  
 56 so schnell  
 57 C: und warum bist !DU! zum militär gegangen?  
 58 B: .hh (.) m ,hh das KANn ich dir GANz schnell  
 59 erKLÄrn;(-) wei:l IRgendjemand auch dafür  
 60 SORgen muss dass der frieden erHALten bleibt;  
 61 (1.0) .h un:d ä:h ja WENNs nicht anders Geht-  
 62 (-) auch mit WAffen
25.  
 01 A: ich KANN zwar keine WITze erzählN,  
 02 B: ((lacht))  
 03 A: ABer <<lachend>> HEUte haben wir in der [FILM  
 04 ag einen KURzfilm gesehn;  
 05 C: [((lacht))  
 06 A: der hatte WIRKlich eine !TOLL!e POInte  
 07 B: ja erZÄHL doch mal  
 08 A: .hh JA: (.) eigentlich hatte der FILm GAR  
 09 nicht so viel HANdlung und es (.) war auch  
 10 VIEL ohne WORte  
 11 B: mhm  
 12 C: DAS hast du am BESten verstanden  
 13 G: [((Lachen))  
 14 A: [((lacht)) <<lachend>> geNAU (.) naJA ALso da  
 15 GINGs um einen (.) JUNgen afriKANer, (.) der  
 16 sich in der STRAßenbahn NEben eine alte FRAU  
 17 gesetzt hat; (.)und DIE hat dann PRAKTisch die  
 18 GANze fahrt .h LAUt über AUSländer geSCHImpft

19 mit all den (.) klISCHEEs und VORurteilen  
20 [dies so gibt ja?  
21 B: [mhm  
22 A: .h (.) der afriKAner, (-) hat NUR DAgesessen  
23 und so geTAn (.) als ob er NICHts verSTehen  
24 würde; (-) .h SCHLIEßlich ist ein kontrolLEUR  
25 EINGestiegen; (.) die FRAU hat ihre FAHrkarte  
26 vor sich HINGehalten (.) und da HAT sie ihr  
27 der afriKAner !GANZ! plötzlich aus der HAND  
28 geRissen,  
29 C: eh  
30 A: und EINFach <<lachend>> AUFGegessen  
31 G: ((Lachen))  
32 C: <<lachend>> NEIn  
33 A: <<lachend>> das geSICht von der FRAU war Super  
34 sag ich euch  
35 C: ((lacht))  
36 G: ((Lachen))  
37 A: die KONNts NICHt GLAUben ja  
38 G: ((Lachen))  
39 A: <<lachend>> und als der-  
40 G: ((Lachen))  
41 A: als der kontrolLEUR dann VOR den beiden stand,  
42 G: ((Lachen))  
43 A: hat der afriKAner GA:Nz LÄssig seine  
44 MONatskarte vorgezeigt,  
45 G: ((Lachen))  
46 A: und sie hat gesagt, <<mit verstellter Stimme>>  
47 der NEger hier hat meine FAHrkarte  
48 AUFGefressen;  
49 D: <<lachend>> oh.  
50 G: ((Lachen))  
51 A: ((lacht)) <<lachend>> der kontrolLEUR hat NUR  
52 Gesagt, (.) SO ne blöde AUSrede hab ich noch  
53 NIE gehört;  
54 G: ((Lachen))  
55 D: tja  
56 A: sie MUSSte mit ihm AUSsteigen und STRAfe zahln  
57 G: ((Lachen))  
58 A: und obWOHL ein PAAR FAHrgäste das alles geNAU  
59 geSEHn hatten-  
60 B: mhm,  
61 A: hat ihr KEIner geholfen  
62 G: ((Lachen))  
63 D: <<lachend>> JA super  
64 A: ist das nicht TOLL,  
65 B: SUpEr  
66 C: is ECht GEil;  
67 G: ((Lachen))  
68 D: sag mal BOra; (.) hast DU denn AUCh schon mal  
69 proBLEme mit VORurteilen gehabt  
70 C: hm hier in HEIdelberg eigentlich NICHt; (.)  
71 die LEUte sind immer NETT und HILfsbereit und  
72 (.) ganz beSONders wenn sie MERken dass ich  
73 ↑DEUtsch spreche; (.) [dann wolln sie oft  
74 wissen woher ich ↑KOMme u:nd was ich  
75 B: [hm  
76 C: hier MACHe und so  
77 B: WIE ist es denn mit den VORurteilen bei DIR  
78 assir

- 79 D: also (.) !ICH! hab da KEIne probleme (.) die  
80 LEUte ZÄHlen mich ja inZWischen PRAKtisch  
81 schon zu den DEUtschen; (--) aber (.) in den  
82 LAden von meinem !ON!kel (.) kommen IMMer  
83 VIEle frauen mit KOPftüchern  
84 B: mhm  
85 D: und die MEInen dass die DEUtschen ↑VORurteile  
86 gegen sie haben (.) weil sie sie immer so  
87 KOMisch ANkucken  
88 B: [hm  
89 C: [HM  
90 D: die MEIsten von ihnen HAben natürlich auch  
91 nicht so viel kon↑TAKt zu deutschen  
92 B: hm  
93 D: .h UND SPREchen auch kaum DEUTsch
26.  
01 A: guten TAG herr TREIber  
02 B: TA:Gherr (CARRefour)  
03 A: haben sie heute FREI?  
04 B: <<lachend>> FREI (.) ich bin ARbeitslos ge  
05 worden  
06 A: O:h (.) das WUsst ich nicht (.) das tut mir  
07 LEId  
08 B: tja; (.) das ist heutzutAge leider nichts  
09 beSONderes mehr; (.) so wie MIR gehts ja im  
10 moment millIO:nen von ANDren  
11 A: IST ihre FIRma: (.) bankRUPT,  
12 B: ((lacht)) sie meinen bankKROTT  
13 A: ((lacht)) ja  
14 B: NEIN aber sie ist geSCHLOssen worden weil die  
15 produktION ins AUSland verlegt wird (-)  
16 globalISIerung nennt man das heutzutage  
17 A: und (.) waRUM,  
18 B: weil die produktION da halt viel Billiger ist  
19 als hie:r und die FIRmen dann mehr geWINN  
20 machen können  
21 A: können die geWERKschaften da nichts machen?  
22 B: ah die KÄMpfen natürlich SCHON dafür (.) .h  
23 dass die ARbeitsplätze hier erHALten bleiben;  
24 (.) aber VIEL können die HEUTzutage AUch nicht  
25 machen  
26 A: und was machen sie JETzt,  
27 B: .h naJA ich bin zuerst mal zum ARbeitsamt ge  
28 gangen und (.) hab mich ARbeitslos gemeldet  
29 damit ich wenigstens mein ARbeitslosengeld  
30 kriege;  
31 A: ist das denn so viel wie ihr LOHn?  
32 B: NEI:n (.) alles in ALLeM ist das natürlich  
33 WEniger; (.) man ↑KRIEgt es auch nur ein JAhr  
34 lang; (.) und wenn man in der ZEIt keine  
35 ARbeit gefUNDen hat dann gibts nur noch  
36 ARbeitslosenhilfe- (-) und DA wirds dann HART  
37 A: abe:r (.) in EINem JAhr haben sie doch SICHer  
38 einen NEUen job gefunden  
39 B: HOffentlich; (.) aber (.) DA bin ich mir ehr-  
40 lich gesagt (.) noch NICHT SO SICher
27.  
01 A: j=ja: was MACHen wir denn jetzt  
02 B: ich LAss mir mal von der AUSkunft die Nummer  
03 vom AUSwärtigen AMt in berLIN geben

04 A: mhm  
05 B: die wissen vielleicht was geNAUeres;  
06 A: ist ne GUte iDEE  
07 ((Nummer wird gewählt (.) Freizeichen Telefon  
08 (.) Anruf wird angenommen))  
09 C: DEUTsche ↑Telekom; (.) will↑KOMmen bei der  
10 AUSkunft; (-) sie werden GLEIch beDIENt  
11 ((Musik)) <<schnell>>  
12 (WOLfgang wonDRatschek) guten TAG  
13 A: guten TAG; (.) ich HÄtte gerne die NUMmer vom  
14 AUSwärtigen AMt in berLIN  
15 D: ((Computeransage)) die geWÜNschte NUMmer  
16 LAUtet, (.) FÜNf (.) NULL- NULL- (.) NULL-  
17 NULL. (.) die VORwahl lautet, Null- (.) DREI  
18 (.) NULL; (.) ICH wiederHole; (-) die  
19 geWÜNschte NUMmer LAUtet, (.) FÜNf (.) NULL-  
20 NULL- (.) NULL- NULL. (.) die VORwahl lautet,  
21 Null- (.) DREI (.) NULL. (.) wünschen sie  
22 WEIttere informationen, (.) bleiben sie BITte  
23 am TELeфон;  
24 ((Hörer wird aufgelegt))  
25 A: SO; ,hh (-) JEtzt ruf ich das AUSwärtige AMt  
26 an  
27 ((Nummer wird gewählt))  
28 A: ,hhh (...)  
29 ((Nummer wird gewählt))  
30 A: so ,hh  
31 ((Freizeichen Telefon))  
32 E: AUSwärtiges AMt,  
33 A: .hh (.) guten TAG; (-) .h MEIN name ist toBIas  
34 KERner; (.) in: GUateMala ist ein FLUGzeug  
35 abgestürzt () .h in dem (.) unter ANderem  
36 auch DEUTsche waren; (.) .hh (.) können sie  
37 mich !BI!tte mit jemandem verBINden der mir  
38 die NAMen sagen kann;  
39 E: EInen moMENT; () ICH verBINde;  
40 ((Piepton))  
41 F: AHLsfeld, guten TAG,  
42 A: .h MEIN name ist toBIas KERner; (-) .h ICH:  
43 ,hh RUfe wegen des FLUGzeugabsturzes in  
44 GUateMala an; () .h mein FREUND (--) PHILipp  
45 SCHÜRmann (-) ist zur zeit in dieser reGION  
46 und (.) wollte unter anderem AUch die:  
47 pyraMiden von tIKAL eh beSIChtigen; (--)  
48 können sie mir vielleicht die: NAMen der .hh  
49 (.) eh von den DEUTschen passaGIERen in dieser  
50 ABgestürzten maschine sagen  
51 F: PHillipp SCHÜRmann sagen sie?  
52 A: ja  
53 F: einen moMENT .hh  
54 ((Blättern))  
55 F: NEIN da kann ich sie beRUHigen;  
56 A: [,hh  
57 F: [(.) er steht NICht auf der LIStE;  
58 A: .hh brr ,hh EIN glück ((lacht)) HE oKAY haben  
59 sie HERZlichen DANK für ihre AUSkunft;  
60 F: naTÜRLich GERN geschehn  
61 A: auf WIEderhörn  
62 F: auf WIEderhörn.  
63 ((Hörer wird aufgelegt))

- 64 B: BO:h:  
65 A: O:H MEIN gott; (.) WAHNSinn  
66 B: ,hh MENSch das kann [SO SCHNEll gehn SOWas  
67 A: [ ,hh  
68 das war (...) GLÜCK (.) wir ham einfach ↑GLÜCK
28.  
01 A: HALlo FELix; (--) .h was LIEST du denn da für  
02 eine KOMische ZEItung,  
03 B: kuck mal; (-) IS das nich KLASse, (1.0) die  
04 TAZ hatte ACHTzehnjähriges jubILÄum; (-) und  
05 da hat sie die GANze (.) AUSgabe von  
06 ACHTzehnjährigen machen lassen  
07 A: !DAS! find ich ja toll; (.) die GANze ZEItung  
08 habn die SELbst gemacht?  
09 B: naJA (-) geNAU wie !IHR!; (--) ihr (.) m:acht  
10 doch AUCh eine ZEItung;  
11 A: du WILLST dich wohl über uns LUSTig machen;  
12 [was?  
13 B: [((lacht)) nein NEIN; (.) im GEgenteil; (--)  
14 A: [ .hh  
15 B: [ICH finde die [iDEE von einer KLASsenzeitung  
16 einfach SUpEr; (.)  
17 A: [hhh  
18 B: SAG mal- (-) wie weit SEID ihr eigentlich in-  
19 zwischen?  
20 A: TJA: also die MEIsten haben ihre SEItE JETzt  
21 ABgegeben; (.) und von den TEXten aus dem  
22 UNTerricht- (-) haben wir AUCh schon genug  
23 gesammelt;  
24 B: und (.) was haben die LEUte so geSCHRIEben,  
25 A: JA: nich nur geSCHRIEben; (-) EInige haben  
26 sich mit FOTOS (.) und (.) LANDkartenskizzen  
27 vorgestellt- (.) ode:r (.) ihre: (.) HOBBies  
28 oder (.) eh TYpische SITten und BRÄUche in  
29 ihrer HEImatregion beschrieben; (.) .h und  
30 WIEder andre haben (.) ein geDICht (.) ode:r  
31 (.) eine (.) KURzgeschichte geschrieben; (.)  
32 ode:r (.) über ein spannendes erLEBnis be-  
33 richtet;  
34 B: hm  
35 A: TJA und !EI!ner, (.) .h EIner hat sogar einen  
36 COMic über unsren UNTerricht gezeichnet  
37 B: das klingt ja ECHt intres↑SANT; (-) KANN ich  
38 da gleich ein exemplar VORbestelln,  
39 A: klar (.) .h ich KANN dir ja auch schon ein  
40 mal ein paar seiten ZEIGen; (.) WARte mal n  
41 moment
29.  
01 A: ↑,HALLo (.) VOLker;  
02 B: TAG HEIke; wie GEHts,  
03 A: DANke; GUT. (--) Übrigens; (.) DAS ist  
04 vaLEria; sie kommt aus iTAlien;  
05 B: halLO: vaLEria.  
06 C: halLO  
07 B: stuDIERst du hier,  
08 C: NEIN. ich möchte hier !AR!beiten.  
09 B: ach SO
30.  
01 A: guten Abend frau HUmboldt;  
02 B: guten Abend herr BLOch,

- 03 A: !DAS! ist herr WINter  
04 B: FREUt mich; (.) guten Abend;  
05 C: guten Abend;  
06 A: herr winter kommt aus austrAlien; (.) .hh er  
07 möchte hier eine reportAge machen.  
08 B: A:CH; dann sind sie re↑PORter  
09 C: nein. (.) Ich: (.) bin fotoGRAF.
31.  
01 A: wie findest du den STUHL,  
02 B: meinst du DEN da?  
03 A: ja  
04 B: der ist SCHÖN;  
05 A: KAUFen wir den stuhl?  
06 B: JA. (.) DEN KAUFen wir.
32.  
01 A: SCHAU mal; (.) da ist ein REgenschirm. (.) ich  
02 BRAUche einen;  
03 B: HAST du keinen regenschirm?  
04 A: nein; (.) ich ↑,HAbE keinen.  
05 B: aber DEN finde ich nicht SCHÖN.  
06 A: HIER ist NOCH einer.
33.  
01 A: KÖNNen wir mal wieder zusammen TENNIS spielen?  
02 B: JA warum NICHT,  
03 A: PRIma; (-) haben sie am SONNtag zeit,  
04 B: JA; am SONNtag KANN ich  
05 A: SEHr gut; (.) Passt ihnen: (-) zehn UHR?  
06 B: JA (.) EINverstanden;  
07 A: ALso dann bis SONNtag  
08 B: bis ↑,DANN
34.  
01 A: verZEihung; (.) WIE komme ich zum BAHNhof  
02 B: GANZ einfach; (-- ) da gehen sie die  
03 SCHILLerstraße geradeAUS, (.) am rathaus  
04 vorBEI, (.) BIS zur teleFONzelle; (-- ) nach  
05 der teleFONzelle (.) die ERSte straße LINKs;  
06 (-) NOCH ein stück geradeAUS; (.) dann sehen  
07 sie RECHTs den BAHNhof;  
08 A: VIElen dank;  
09 B: KEIne ursache;
35.  
04 A: hast du die ↑,KOFFer schon ins auto gebracht?  
05 B: JA; (.) das hab ich ↑,VORhin schon gemacht;  
06 A: SCHÖN. dann KÖNNen wir ja jetzt ABfahrn;  
07 B: HALT; (.) nicht so SCHNELL; (.) ich muss die  
08 HAUSTür noch abschließen  
09 A: das BRAUCHst du nicht. (.) die HAUSTür habe  
10 ICH schon abgeschlossen;  
11 B: ↑,PRIma; dann können wir ↑,WIRKlich ABfahren.
36.  
01 A: kannst du bitte das geSCHIRR spülen?  
02 B: warum ↑,!ICH! (-) kannst DU das nicht machen,  
03 (.) ich !LE!se gerade;  
04 A: !WIE! bitte? ich habe geRAde die !BETT!en ge  
05 macht das !WOHN!zimmer aufgeräumt und die  
06 !KAT!ze gefüttert;  
07 B: und ICH bin schon im !SU!permarkt gewesen habe  
08 den bal!KON! sauber gemacht UND die WÄsche ge  
09 waschen.  
10 A: A:Lso dann spüle !ICH! das geschirr.

- 11 B: WArte mal; (.) wir können das geschirr ja auch  
12 zuSAMMen spülN;
37.  
01 A: DARF ich sie zu einem KAFFee einladen?  
02 B: das ist ↑,NETT von ihnen; (-) aber ich bin  
03 SEHR in Eile;  
04 A: Oh; (.) das ist WIRKlich SCHAdE.  
05 B: ja; h (-) aber ich MUSS noch so VIEL  
06 erledigen; heute Abend bin ich zu einer  
07 HOCHzeitsfeier eingeladen  
08 A: dann: möchte ich sie nicht AUfhalten; (-) ich  
09 WÜNsche ihnen einen SCHÖnen abend;
38.  
01 A: haben sie geWÄHLT?  
02 B: ja. (-) ich HÄTte gerne das schnitzel mit  
03 PILZsauce.  
04 A: mit REIS, (.) o:der pommes frites  
05 B: LIEber mit pommes frites.  
06 A: und (.) was möchten sie TIRINken,  
07 B: einen ROTwein. (-- ) würden sie mir die  
08 WEINKarte bringen,  
09 A: JA: natürlich; (.) ich BRINge ihnen die karte  
10 sofort;
39.  
01 A: BRINGen sie mir bitte die rechnung;  
02 B: ja:=GERN; (-) hat es ihnen geSCHMECKt?  
03 A: ↑,JA; (.) DANke;  
04 B: das ma:cht (.) ACHTzehn euro NEUNzich.  
05 A: ZWANzich euro; DAS stimmt so.  
06 B: ↑,DANKeschön;
40.  
01 A: OH; (.) deine WOHNung ist ja !SCHÖ:N! und  
02 !GRO:ß!  
03 B: JA; das STIMMT. (.) viel GRÖßer als die in der  
04 berLIner straße;  
05 A: wie viele quaDRAtmeter hat sie denn,  
06 B: zusammen sind es dreiundachtzig  
07 A: u:nd wie viele ZIMMer hat sie?  
08 B: DREI zimmer (.) KÜche und bad; (-) AUßerdem  
09 gibt es einen balkON;  
10 A: PRIma; (.) hast du LANge gebraucht um die  
11 wohnung zu finden?  
12 B: ein paar wochen. ich habe sie über eine  
13 ANzeige in der ZEItung bekommen  
14 A: un:d wieviel MIEte bezahlst du jetzt?  
15 B: fünfhundertfünfzig euro PRO MOnat; (.) ohne  
16 NEbenkosten  
17 A: das !GEHT! ja.  
18 B: !Ü!brigens; am samstag mache ich eine FEIer.  
19 (.) ich hoffe dass du AUCh kommen kannst;
41.  
01 A: wohin sollen wir bloß DIEses jahr in !UR!laub  
02 fahren; (-) hast DU schon eine idEE?  
03 B: na ↑,KLAR (.) ich MÖCHte wieder nach iTAlien  
04 fahren;  
05 A: immer iTAlien (.) IRgendwann wollten wir doch  
06 mal in ein land fahren das wir noch NICHT  
07 kennen  
08 B: MEInetwegen; (.) am MIttelmeer gibt es noch  
09 viele orte wo wir noch NICHT waren;



- 10 A: geNAU; (.) aber ich möchte IRgendwoHIN wo es  
11 NICHT so viele touRISTen gibt; (.) was hältst  
12 du von einer griechischen INsel,  
13 B: warum NICHT, (.) ICH will auf JEden fall  
14 IRgendwo URlaub machen wo ich den ganzen tag  
15 SCHWIMMen kann; (.) ↑, das ist ALLES was ich  
16 möchte  
17 A: und ICH möchte mich vor allem erHO:ln; (.)  
18 viel LEsen, (-) und vielleicht ein bisschen  
19 WANDern;  
20 B: dann ist doch alles ↑KLAR (.) LASS uns mal die  
21 kataLOge anschauen.
42.  
01 ((Hundebellen))  
02 A: ich habe den hund hier noch NIE geSEHn (.) wem  
03 könnte er nur geHÖren,  
04 B: ich WEIß nicht; (.) wenn er in !UN!serer  
05 straße wohnen würde (.) würden wir ihn KENNen;  
06 A: sicher ist er ein faMIlienhund; (.) sonst wäre  
07 er nicht so LIEB;  
08 B: ich finde ihn ja AUCH nett; aber e:h was  
09 MACHen wir jetzt mit ihm;  
10 A: wir könnten ihm eine decke in die gaRAge  
11 legen; (.) damit er SCHLAFen kann  
12 B: ach: DAS MEIne ich doch nicht; (.) wir müssten  
13 etwas (.) !TUN!; müssten wir nicht die:  
14 poliZEI anrufen,  
15 A: <<lachend>> wieso die PoliZEI (.) er hat doch  
16 nichts geSTOHlen;  
17 B: mach keine WITze; was würdest DU denn vor-  
18 schlagen bitte  
19 A: ich würde ihn am liebsten behalten; (.) er ist  
20 so: SÜß  
21 B: DU hast verrückte ideen; das !GEHT! doch  
22 nicht; (.) der hund ge↑,HÖRt doch jemandem.
43.  
01 A: HÖR mal; (.) ich habe saBIne getroffen; (.)  
02 sie PLANt eine RADtour und FRAGt ob wir  
03 MITkommen wolln;  
04 B: oh PRIma; naTÜrlich komme ich mit; (.) .h wann  
05 soll es denn LOSgehn  
06 A: SAMstag MORgen  
07 B: UNd hat sie schon eine iDEE woHIN wir fahrn,  
08 A: das hat sie !NICHT! verRATEN; (.) es soll eine  
09 überRASchung sein;  
10 B: aHA (-- ) hat sie denn WEInigstens gesagt wann  
11 wir wieder zurück kommen,  
12 A: ja; (.) am SONNtag Abend;  
13 B: WAS? (-) dann müssen wir ja überNACHtn; meinst  
14 du dass wir in ein hoTEL gehn?  
15 A: NE:IN; (.) wir sollen ein ZELT und unsere  
16 schlafsäcke mitnehmen;  
17 B: O:H das wird bestimmt lustig; (.) .h weißt du  
18 denn ob NOCH jemand mitkommt?  
19 A: KEIne AHnung; DAS hat sie nicht geSAGt;  
20 B: NA dann lassen wir uns mal überraschen;
44.  
01 A: stellen sie sich VOR was mir gestern pasSIERT  
02 ist;  
03 B: er!ZÄH!len sie doch mal

- 04 A: es war ACHt uhr und ich hatte geBAdet und es  
05 mir vor dem FERNseher geMÜTlich gemacht; (.)  
06 .h da KLINGelte es;  
07 B: !ACH! (.) haben sie beSUCH bekommen?  
08 A: DAS kann man wohl sagen; alle meine FREUNDe  
09 standen vor der tür; mit BLUmen und  
10 geSCHENken; (.) sie wollten meinen geBURTStag  
11 feiern;  
12 B: eine über!RA!schungsparty;  
13 A: nein NEIN; ich hatte sie ja EINGeladen; aber  
14 erst für NÄCHste woche;  
15 B: warum sind sie dann !GES!tern schon gekommen  
16 A: naja; .h ich hatte aus versehen das falsche  
17 Datum auf die einladungen geschrieben;  
18 B: OH wie !PE:IN!lich; .h sind ihre freunde  
19 wieder nach HAUse gegangen?  
20 A: natürlich NICHT. .h aber (.) ich hatte ja  
21 nichts VORbereitet; NICHTs zu ESSen und keine  
22 geTRÄNke im haus;  
23 B: und was haben sie da geMACHt?  
24 A: ich habe den PIZzaservice angerufen; .h  
25 geTRÄNke haben wir von der TANKstelle geholt;  
26 und dann haben wir bis VIER uhr morgens  
27 geFEIert;  
28 B: ((lacht)) das war sicher SEHR lustig;
45.  
01 A: sag mal (.) weißt du eigentlich was aus KLAUS  
02 geworden ist?  
03 B: nein; ich habe AUch schon lange nichts mehr  
04 von ihm gehört;  
05 A: er wird wohl VIEL zu TUN haben  
06 B: wahrSCHEInlich; (.) sonst hätte er sich be  
07 stimmt mal wieder geMELdet;  
08 A: da fällt mir ein (-) hatte man ihm nicht eine  
09 stelle in berLIN angeboten?  
10 B: das !WUSS!te ich gar nicht; (.) .h na dann  
11 wird er wohl DORT hin gezogen sein  
12 A: aber dann hätte er sich doch beSTIMMt  
13 verABSchiedet;  
14 B: vielleicht ist er nicht mehr dazu ge,KOMMen;  
15 A: hast du eigentlich noch kontakt zu seinen  
16 ELtern, (-) DIE müssen doch WISSen was er jetzt  
17 macht  
18 B: ja stimmt (.) ich KANN sie ja mal ANrufen;
46.  
01 A: du warst doch gestern im theATer; (.) wie ist  
02 es denn geWEsen  
03 B: FURCHTbar; ich hatte jedenfalls etwas GANz  
04 ANderes erwartet;  
05 A: wieso? (.) was war es denn für ein ↑STÜCK  
06 B: maRIa STUart; von friedrich SCHILLer; (.) aber  
07 es war eine moDERne AUfführung; zu verRÜCKt  
08 für meinen geschmack;  
09 A: lass mich raten; (.) maria stuart hatte: KURze  
10 rote HAAre und trug einen MIni rock?  
11 B: <<lachend>> VIEL SCHLIMMer; (.) wenn sie  
12 wenigstens einen minirock ANgehabt hätte; (.)  
13 aber sie war die meiste zeit im biKIni;  
14 A: die regisseure SPINNen doch heute; (.) was  
15 !SOLL! denn der quatsch

- 16 B: <<seufzend>> hhh ICH versteh das AUch nicht;  
17 ich glaube dass denen das PUBlikum ganz eGAL  
18 ist; die wollen nur provoZIERn und nicht  
19 unterHALten;  
20 A: da hast du recht; und (.) wie warn die  
21 SCHAUspieler,  
22 B: EIgentlich nicht schlecht; aber viel zu JUNG;  
23 (.) das hat überhaupt nicht gePASSt; die  
24 englische königin war bestimmt nicht älter als  
25 fünfundZWANzig;
47.  
01 A: FASTfood theater hallo?  
02 B: MEIer; (.) SCHÖnen guten MORgen; (.) ich hätte  
03 mal ne frage zu euren improvisaTIONskursen die  
04 ihr anbietet;  
05 A: ja; (.) schieß los  
06 B: ich war GESTern abend in eurer VORstellung da  
07 in der theATerkneipe heppel und ETTlich in  
08 SCHWAbing; (.)also ICH fand die show echt  
09 !SU!per; (.) .h und da war dieses FALtblatt  
10 und ehm ↑DESwegen meld ich mich jetzt (-) .h  
11 im MAI und noVEMber bietet ihr so KURse an wo  
12 man improvisaTIONstheater LERNen kann;  
13 A: richtig  
14 B: tja und (--) wie GEHT das so?  
15 A: .h Also: (.) wir BRIngen dir die GRUNDregeln  
16 des improvisierens bei; (.) also: so die  
17 TRicks mit denen wir ARbeiten; (.) bei so  
18 einer SHOW wie gestern abend; (.) wir machen  
19 eine ganze REIhe verschiedener Übungen; (.)  
20 zum beispiel das (.) playBACKspiel;  
21 B: heißt das ich muss SELber auf der Bühne stehn  
22 und so tun als würde ich !O!pern singen, (.)  
23 .h also ((räuspert)) DAS kann ich bestimmt  
24 nicht  
25 A: <<lachend>> also (.) am ANfang sicherlich noch  
26 nicht; (.) wir WERden dich natürlich ganz  
27 behUTsam an die sache ranführen; (.) am ANfang  
28 machen wir ganz einfache A:Tmungs (.)  
29 beWegungs (.) und voKALübungen in der gruppe;  
30 (.) .h wir BIEten ja insgesamt DREI kurse an;  
31 (.) erst am ENde des DRITten kurses bist du  
32 dann vielleicht so weit dass du auch vor einem  
33 PUBlikum auftreten kannst;  
34 B: <<lachend>> !NA! das wird sich ja dann ZEIGen;  
35 (.) .h ich hab KEIne ahnung ob ich dafür über  
36 haupt beGABt bin; (.) aber ich hab ↑SCHON LUST  
37 dazu; (-) müssen die teilnehmer denn irgend  
38 welche VORkenntnisse mitbringen  
39 A: nein; (.) du kannst bei uns auch als blutiger  
40 ANfänger hier anfangen; (.) EINzelne  
41 TEILnehmer aus vergangenen kursen HATTen zwar  
42 schon etwas theATERerfahrung; (.) doch DAS  
43 hilft einem beim Mprotheater meistens gar  
44 nicht WEIter  
45 B: GU:T; (.) ich hab nämlich NULL AHnung wie man  
46 theater spielt; (.) .h wie: viele LEUTE ↑,SIND  
47 denn in so einem kurs  
48 A: .hh NUN (.) so zwischen (.) SECHs und ZEHN in  
49 der Regel; (-) die MAXimale kursgröße ist (.)

50           ZWÖLf personen;  
51       B: aHA;  
52       A: wenn du JETZT bei dem KURS der im MAI beginnt  
53           mitmachen willst, (.) dann müsstest du dich  
54           allerdings BALD entscheiden; (.) der ist näm-  
55           lich schon fast VOLL; (.) .h da sind nämlich  
56           noch EIN zwei LEUTE die noch nicht WISSEN ob  
57           sie MITmachen wollen; (.) .h also: (-)  
58           <<lachend>> es wird ZEIT;  
59       B: WANN muss man sich denn SPÄtestens An  
60           melden=also (.)für diesen kurs;  
61       A: SPÄtestens bis FREItag; (-) bis DAhin kann ich  
62           dir noch ZEIt lassen; (-) dann SCHIck uns doch  
63           bitte: wenn du dich entschieden hast BIS  
64           freitag ne KARte oder ein FAX mit NAmE, (.)  
65           aDReSse und unterschift; wir akzeptieren näm-  
66           lich NUR SCHRIFTliche anmeldungen;  
67       B: kann ich nicht persÖNlich dafür reinkommen?  
68       A: na !KLAR! das wäre NOCH besser; (.) am FREItag  
69           ist unser büRO in der KAIsErstraße NACHmittags  
70           von VIERzehn bis SIEBzehn uhr besetzt;  
71       B: WO genau IST das?  
72       A: also: (.) die RÄUme sind in der kaiserstraße  
73           VIERzehn; (-) im !HIN!terhof; (--) an der  
74           klingel steht FAST food (.) IMprotheater  
75       B: und DA in der kaiserstraße finden auch die  
76           KURse statt ja?  
77       A: eXAKt.  
78       B: ja und (.) was KOSTet das ganze?  
79       A: der EINzelkurs kostet hundertfünfundzwanzig  
80           euro. (.) und Alle drei kurse zusammen (.)  
81           zweihundertFÜNFzig  
82       B: hm; (.) grad BILLig ist es NICht.  
83       A: <<lachend>> ja; aber du KRIEGst ja auch was  
84           fürs geld; (-) wir bieten dafür PRO kurs ins  
85           gesamt FÜNF sitzungen (.) Oder fünfzehn  
86           kontaktstunden  
87       B: hm (.) naja  
88       A: unsere teilnehmer sind immer sehr zuFRIEden;  
89           (-) was du bei uns nämlich an kreativität und  
90           spontaneität lernst kannst du echt Überall  
91           einsetzen im leben  
92       B: und WANN sind die sitzungen? <<seufzt>>  
93           hoffentlich nicht ALle am ABend;  
94       A: nein; (.) wirTREffen uns nur am ZWEI  
95           freitagen und ZWEI samstagen; (.) der letzte  
96           samstag ist ein komPAKtseminar mit ZWEI  
97           sitzungen; (.) anschließend gibt es dann noch  
98           ein gemeinsames ABschlussessen  
99       B: das hört sich ja ganz GU:T an; (-) ja und wenn  
100           ich mal nicht KANN? (.) wenn ich mal zu einer  
101           sitzung nicht KOMme?  
102       A: .h JA; (.) das wäre nicht so gut; (.) also man  
103           sollte möglichst KEIne sitzung versäumen; die  
104           gruppe wächst nämlich im verlauf des kurses  
105           IMMer enger zusammen; (-) ein KOMmen und GEhn  
106           (-) DAS passt da nicht; (.) .h wenn EIner aber  
107           mal KRANK ist oder sowas ÄHNliches (.) und es  
108           ABSolut nicht anders geht(-) PECH; (.) dann  
109           GEHT es halt nicht anders; (.) NACHholtermine

110           (.) können wir in DIEsem fall (.) nämlich  
111           Nicht anbieten;  
112       B: tja verSTEH ich schon; (2.5) .hh JA was gibtsn  
113           noch; mm wie sieht es denn mit ↑,KLEIdung aus;  
114           muss man sich da noch etwas ANschaffen was  
115           beSONderes?  
116       A: mm nein NEIN nicht NÖtig; (.) ZIEh doch ein  
117           fach bequeme SAchen an; ein T-shirt oder  
118           SWEAtshirt und einen JOGGinganzug; gut wären  
119           auch RUTschfeste socken; (-) oder (--)  
120           ↑,leichte gymNASTikschuhe wären gut; (.)  
121           anSONsten brauchen die teilnehmer nichts;  
122       B: ja danke also ich GLAUbe jetzt sind alle meine  
123           fragen beantwortet; (.) .h ich möchte die  
124           sache nochma:l mit meiner FREUNdin besprechen  
125       A: <<lachend>> KLAR; (.) TU das  
126       B: also (.) tschühüss (.) BIS die tage  
127       A: ciao ((legt auf))

48.

01           ((telefonklingeln))  
02       A: UNger und CO:? BELLa guten tag  
03       B: guten TAG mein name ist brigittE SCHWARz (.) m  
04           ich rufe AN wegen ihrer anNONce in der  
05           SÜDdeutschen vom vergangenEn WOchenende;  
06       A: O:H da: weiß ich leider GAR nicht bescheid mit  
07           WEM möchten sie denn SPREchen,  
08       B: oh in der anzeige stand kein NAME drin (.) eh  
09           (.) vielleicht können sie mich einfach mit der  
10           (.) personAlabteilung verbinden  
11       A: ja gerne; ich verbinde sie mit herrn GANder;  
12           (.) .h wie: war ihr name, nochmal bitte,  
13       B: schwarz  
14       A: einen kleinen moment bitte frau schwarz  
15           ((musik))  
16       C: GANder guten tag,  
17       B: guten tag herr GANder mein name ist SCHWARz  
18           .hh (.)sie haben in der SÜDdeutschen inseriert  
19           dass sie eine empFANGsassistentin suchen;  
20       C: JA das ist richtig;  
21       B: ja und da wollt ich mich erkUNdigen ob sie  
22           eine AUSbildung vorAUSsetzen;  
23       C: also: eh da kann man nicht konKRET von einer  
24           AUSbildung sprechen: (.) aber erFAHrung im  
25           empFANGsbereich (.) setzen wir SCHOn voraus  
26       B: hm naJA ich hab im GOetheinstitut  
27           AUSHilfsweise an der informaTION gearbeitet  
28           ehm (.) also insofern hab ich SCHOn erfahrung;  
29           .hh (.) aber eigentlich bin ich  
30           FREMDsprachenkorrespondentin;  
31       C: u:nd HABen sie schon für LÄNgere zeit ge-  
32           arbeitet (.)oder nur AUSHilfsweise  
33       B: als FREMDsprachenkorrespondentin habe ich  
34           schon mal LÄNgere zeit gearbeitet vor der  
35           geburt meiner KINder; .h (--) i:ch würde gern  
36           Wissn was muss man denn alles MAchen als (.)  
37           empFANGsassistentin bei ihnen  
38       C: tja: eh (.) eigentlich alles DAS was in der  
39           ANzeige steht; (.) sie wären ZUständig für  
40           postEIN und AUSgang, (.) FAXversendung und  
41           verTEilung .hh un:d eh dann müssten sie noch

- 42 die beWIRtung bei besprechungen übernehmen;  
43 (.) dazu gehört (-) je nachdem KAffee kochen  
44 (.) TIsch decken (.) geTRÄNke organisieren=und  
45 so weiter  
46 B: m das heißt man sitzt nicht nur am emPFANG  
47 sondern man ist auch im ganzen HAUS be-  
48 schäftigt  
49 C: ja <<lachend>> eh eigentlich sind sie SCHO:N  
50 immer im empfangsbereich- (.) .hh der  
51 beSPREchungssaal gehört dazu: (.) der emPFANG  
52 ist eigentlich immer nur durch SIE besetzt (.)  
53 .h wir lassen NIemanden hier rein OHne dass  
54 sie ihn SEhn; (-) SIE müssen die leute  
55 REINlassen; die lieferANTen und kuRIEre; (.)  
56 LEUte die die POST abholen=und so weiter; (.)  
57 das wäre so ihr ARbeitsbereich .h (.) da ist  
58 noch eine kleine KAffeeküche dabei und ein  
59 RAUm wo die FAXgeräte stehn;  
60 B: mhm .h äh (.) was ich sie noch FRAGEN wollte;  
61 (.) .h ist die TÄtigkeit auch HALbtags mög-  
62 lich?  
63 C: ja:, das wäre MÖglich; <<leicht lachend>>  
64 daran haben wir AUch schon gedacht;  
65 B: das würde mich: fast noch MEhr intressiern  
66 dann müssten nämlich meine KINder nicht so  
67 lange im KINdergarten bleiben; (-) ich: glaube  
68 ich würd mich gern bewerben; (.) was BRAUchen  
69 sie da jetzt genau von mir  
70 C: SCHicken sie uns ihre beWERbungsunterlagen mit  
71 einem FOto; .h aber schicken sies gleich HEUTE  
72 noch los (.) eh wir WOLLn schon in ein PAAR  
73 tagen die einladungen versenden  
74 B: ALles klar (.) werd ich machen  
75 C: und schreiben sie einfach rein (-) .h HALbtags  
76 beVORzugt und lieber VORMittags oder  
77 NACHmittags .h UND wie viele stunden TÄglich  
78 sie sich vorstelln  
79 B: gut das werd ich machen; VIElen dank für die  
80 AUSkunft; auf WIEderhörn herr gander  
81 C: WIEderhörn;
49.  
01 ((Telefon Freizeichen))  
02 A: lärch?  
03 B: ja guten TAG mein name ist FÖRs; (.) i:ch Rufe  
04 an wegen ihrer ANzeige in der SÜDdeutschen  
05 ZEItung;  
06 A: guten tag herr FÖRs;  
07 B: sie: haben da inserIERT sie suchen  
08 ↑,MITarbeiter;  
09 A: dass das AUßendienst ist haben sie geSEhn?  
10 B: JA klar das: (.) steht in der ANzeige  
11 A: .hh herr förs (.) inserENT ist die HAMBurg  
12 PLATzhammer;  
13 B: also:: eine verSicherung  
14 A: <<lachend>> ja; (.) sie KENNen uns sicherlich  
15 aus der WERbung;  
16 B: <<lachend>> naTÜrlich; (.) .h KÖNNten sie mi:r  
17 vielleicht etwas über die: tätigkeit SAGEN,  
18 A: wir suchen wie gesagt  
19 AUßendienstmitarbeiterinnen und mitarbeiter

- 20           (.) wenn möglich im Angestelltenverhältnis (.)  
21           .h die HAUPTsächlich unsere KUNDen beTRE:Un  
22           und natürlich auch NEUE kunden geWINNen  
23           sollen; (.) .hh herr FÖRs m: wenn ich FRAGen  
24           darf was machen sie denn beRUFlich
50.  
01           B: ja ich bin: BUCHhändler; (.) also AUch im  
02           verKAuf tätig. (-) äh ich ARbeite in einer  
03           großen BUCHhandlung;  
04           A: und wie JUNG sind sie?  
05           B: NEUNundzwanzig;  
06           A: ach da sind sie ja GRAde im RIChtigen alter  
07           B: i:ch wollte noch wissen wie die  
08           ↑,ARbeitszeiten in etwa aussehen;  
09           A: BITte?  
10           B: die ARbeitszeit; (.) äh ist die FEST?  
11           A: zwischen ACHT und ZWEIundzwanzig uhr;  
12           abendarbeit ist AUch erFORderlich .hh wei:l  
13           der KUNDenkreis überwiegend erst abends  
14           ANSprechbar ist;
51.  
01           B: ja: SCHON aber was heißt zwischen ACHT und  
02           ZWEIundzwanzig uhr? (.) hat man da dann: (.)  
03           ne längere PAUse,  
04           A: natÜRlich (.) zwischendrin haben sie  
05           FREIzeit=selbstverständlich (.)hh also die  
06           KUNDenbesuche finden zwischen ACHT und ZWÖLf  
07           uhr statt .h und dann wieder so: von fünfzeh:n  
08           (.) ja: von FÜNfzehn uhr bis einundzwanzig uhr  
09           DREIßig
52.  
01           B: hm: dann WÜRD mich noch interssie:rn ob man:  
02           mit dem EIgenen wagen fährt, (-) oder einen  
03           FIRmenwagen bekommt;  
04           A: sie wären mit dem EIgenen wagen unterwegs; (.)  
05           sie beKOMmen natürlich kiloMETERgeld; (.) und  
06           auch SONstige ausgaben werden erSETZt von uns;  
07           (.) klar  
08           B: wie: WEIt muss man denn da eigentlich so  
09           fahren  
10           A: ich denke ihr KUNDenkreis würde so: bis  
11           FÜNfzig kilometer AUßerhalb von münchen  
12           reichen;
53.  
01           B: A:H JA; (.) äh und WIE ist es denn mit der  
02           EINarbeitung (.) sie schreiben in ihrer  
03           annonce etwas von GRÜNDlicher AUSbildung;  
04           A: JA für beRUFsanfänger gibt es ein EINjähriges  
05           AUSbildungsprogramm  
06           B: gibt es da ein: AUSbildungsgehalt oder wie  
07           sieht das aus  
08           A: JA da stehn natürlich FESTE beZÜge zur  
09           verFügung
54.  
01           B: und der verdienst INSgesamt, (.) ist der auf  
02           (.)proviSIONsbasis (.) oder hat man ein  
03           FESTgehalt  
04           A: das ist auf proviSIONsbasis; (.) man hat zwar  
05           ein FIXu:m das heißt ein festes GRUNDgehalt .h  
06           aber dann kommen eben noch die PRämien für

- 07            verSicherungsabschlüsse dazu und DIE machen  
08            das ganze natürlich erst interesSANT  
09        B: frau: lärch Können wir SO verbleiben dass ich  
10            sie noch einmal ANrufe?  
11        A: naTÜrlich sie können mich JEderzeit noch ein  
12            mal anrufen;  
13        B: ich beDANK mich für die AUSführlichen  
14            informatiOnen (.) .h auf WIEderhörn  
15        A: auf WIEderhörn herr FÖRs
55.  
01        A: wolln wir zuSammn eine PIZza essen? (-) hast  
02            du ZEIT?  
03        B: JA SIcher; (--) ich bin erst SPäter verabredet  
04        A: dann ↑KOMM (.) ich lade dich EIN;  
05        B: DANke; (.) das ist SEhr NEtt von dir
56.  
01        A: geFÄLLt ihnen das bett? (1.0) liegen sie  
02            beQUEm?  
03        B: oh JA; (-) ich liege !SEHR! bequem.  
04        A: damit es NOCH bequemer wird (.) drücken sie  
05            Bitte diesen KNOpf  
06        B: HIEr?  
07        A: JA. (.) DAS ist der KNOpf um das ↑KOPfende  
08            Höher zu stelln  
09        B: JA: !HERR!lich; (-) das ist NOCH besser  
10        A: um auch das FUßende anzuheben (.) müssen sie  
11            NUR HIEr drücken;  
12        B: !WUN!derbar  
13        A: es gibt auch eine mas!SA:!gefunktion; (--) ist  
14            es GUT so? (-) ich kann es ihnen auch STÄrker  
15            ode:r SCHWÄcher stelln  
16        B: NEIN DANnke; (.) es ist WUNdervoll so  
17        A: ich lasse sie kurz alleine; (.) damit sie das  
18            bett !RICH!tig ausprobieren können  
19        B: VIElen dank  
20            ((Schnarchen))  
21            ((Musik))  
22        A: OH. (.) hab ich sie AUFGeweckt, (-) DAS tut  
23            mir leid  
24        B: NEIN nein das MAcht nichts (.) i:ch MUss jetzt  
25            auch AUfstehn (.) .hh meine MITtagSpause ist  
26            gleich zu ENde;  
27        A: möchten sie NOCH ein bett ausprobieren (.)  
28            unser anGeBot ist GROß;  
29        B: NEIN danke; (.) DIEses bett ist ideal  
30        A: UND es ist sogar ein SONderanGeBot; (.) es  
31            kostet NUR neunhundertfünfzig EUro  
32        B: ((lacht)) v=vielen DANK aber ich habe nicht  
33            !VOR! das bett zu kaufen  
34        A: nein? (--) geFÄLLT es ihnen denn nicht?  
35        B: DOch doch das bett ist herrlich; (-) ganz  
36            ide↑AL für meine mittagSpause; .h PASSn sie  
37            bitte auf, dass es morgen WIEder frei ist ja
57.  
01        A: guten TAG herr SUNdermann; (.) wann FÄngt denn  
02            ihr URlaub an  
03        B: FREItag ist das schon herr noll  
04        A: FREItag schon? (-) das find ich Toll; (-) IST  
05            ihr FLUG denn FRÜh am MORgen,  
06        B: ja: ich muss noch VIEL beSORgen;



- 07 A: dann GUTen FLUG herr SUNdermann; (.) BALd  
08 fängt auch UNser urlaub an
58.  
01 A: bist du denn zuFRIEdn mit deiner WOHNung?  
02 B: eigentlich SCHOn; (-) aber es gibt ein  
03 proBLEM; (-) die DEcke im bad ist feucht  
04 A: FEUcht? (-) das ist sehr UNgesund; (.) hast du  
05 mit dem verMIETER gesprochn?  
06 B: JA ich habe ihn ANgerufn; (.) er MEInt dass  
07 ich das BAD mehr heizen soll  
08 A: das hilft beSTimmt nicht; wenn die Decke  
09 feucht ist (.) muss ein ↑HANDwerker kommen  
10 B: DA hast du wahrscheinlich RECHT
59.  
01 A: MAMa? (.) was ist denn LO:S? warum hast du  
02 diesen !DOO!fen !HUT! auf  
03 B: <<weinerlich>> ich war geRAde bei einem NEUen  
04 frisÖr  
05 A: ja UND?  
06 B: <<weinerlich>> eine kataSTRO:phe  
07 A: was ist denn passiERT?  
08 B: <<weinerlich>> er sollte mir BRAUne haare mit  
09 BLONden STRähnen machen  
10 A: na UND? (.) du hast doch IMMer dunkle haare  
11 und helle strähnen;  
12 B: <<weinerlich>> JA: aber er hat die falschen  
13 FARben genommen; (.) jetzt hab ich !RO!te  
14 haare mit !GRÜ!nen strähnen  
15 A: ach JA? (.) konnte der frisör die farben denn  
16 nicht mehr ÄNDern?  
17 B: <<weinerlich>> n:EIIn (.) SO schnell GEHT das  
18 nicht (.) das macht die HAAre kaputt  
19 A: dann WARTest du eben noch ein bisschen  
20 B: <<weinerlich>> nja ein paar TAge muss ich  
21 ↑!MIN!destens warten  
22 A: und wie LANge willst du den SCHRECKlichen HUT  
23 tragen, (.) setz ihn doch BITte !END!lich AB  
24 B: <<weinerlich>> m hm LIEBer nicht; (.) ich  
25 MÖchte nicht dass mich jemand so SIEht  
26 A: SO ein QUATsch; es ist doch NIEMand DA  
27 B: n:a gut (--) u=und? w=was sagst du,  
28 A: nicht zu GLAUben das ist ja ex!TREM!  
29 B: <<weinerlich>> JA total ex!TREM! (-) ich sehe  
30 aus wie ein papa!GEI!  
31 A: ge!NAU! (.) die grünen strähnen sind der  
32 ↑!HIT! mama; (.) BITte BITte darf ich AUCh zu  
33 diesem Tollen frisÖr gehn,
60.  
01 A: du hast dir doch GESTern einen FILM aus der  
02 videoTHEk geholt; (-) wie WAR der denn  
03 B: SEHR gut; der war total SPANNend  
04 A: erZÄHL doch mal  
05 B: also am ANfang (.) da waren zwei JUNgen auf  
06 einem BAHNhof; (.) dort fanden sie einen  
07 Koffer; (.) die beiden nahmen den Koffer und  
08 liefen schnell WEG;  
09 A: sie haben den koffer EINFach geSTOhlen?  
10 B: ja aber sie wollten nur UNSinn machen; (.) die  
11 beiden waren nicht älter als DREIzehn  
12 A: ach SO:

- 13 B: Dann liefen sie mit dem Koffer in den  
14 FAHRstuhl eines HOCHhauses; sie wollten nach  
15 Oben fahren (.) aber PLÖtzlich blieb der  
16 aufzug STEcken; (.) sie ÖFFneten den Koffer;  
17 (.) da entDECKten sie eine BOMbe mit  
18 ZEITSchaltung;  
19 A: oh JE wie SCHRECKlich; (.) und was ist DANN  
20 passiert,  
21 B: soll ich dir das WIRklich erzählen? (--) willst  
22 du den Film nicht lieber SELbst sehen  
23 A: DOCH; KLAR; kannst du ihn mir LEIhen,
61.  
01 A: wo FAHrn wir denn EIgentlich im URlaub ^hin?  
02 B: ich würde gern mal wieder in die BERge fahrn  
03 und WANdern; (.) ↑WANdern das ist <<lachend>>  
04 ALles was ich wiHill  
05 C: ACH (.) ich WEIß nicht; (.) ich will mich  
06 lieber AUSuhn und er↑HOLn; (.) erHOLung ist  
07 !ALL!es was ich mir wünsche; (.) am !BES!ten  
08 am MEEr (.) ein !STRAND!urlaub JA; (.) DAVon  
09 träume ich; (.) was MEInt ihr (.) KINder (.)  
10 wolln wir ans MEEr fahrn,  
11 D: meer klingt GANz oKAY; aber am LIEBsten  
12 möchten wir SURfen  
13 A: !JA! (.) !SUR!fen ist cool; (.) ja (.) WIR  
14 fahrn zum surfen ans MEEr; (.) das ist VIEL  
15 schöner als wandern;  
16 D: JA STimmt; WANdern ist auch IMMer so  
17 ANstrengend;  
18 B: ALso; IHR wollt einen SURfurlaub machen, (.)  
19 eure MUTter möchte einen STRANDurlaub und ICH  
20 möchte gern in den BERgen WANdern ;<<lachend>>  
21 wie soll das GEHn?  
22 C: vielleicht auf einer INsel wo es auch !BER!ge  
23 gibt  
24 B: bestimmt steht in den REIsekatalogen einiges  
25 was intresSANT ist;  
26 D: !JA! wir können ja auch mal im INternet  
27 suchen; da gibt es SIcher VIEles was gut und  
28 GÜNstig ist  
29 A: .h wir können es ja !SO! machen; (.) JEder  
30 SUcht und schlägt einen ORT vor, (.) wohin wir  
31 zusammen FAHrn können  
32 C: =JA (.) gut; (.) EINverstanden. (-) GIBst du  
33 mir mal die kataloge bitte?
62.  
01 A: HAST du dich ordentlich geWAschen?  
02 B: KLAr  
03 A: hast du dir auch die !ZÄH!ne geputzt  
04 B: KLAr;  
05 A: und was macht der HUND hier=du !WEI!ßt doch  
06 dass BERNie nicht ins BAD darf  
07 B: KLAr aber bernie muss doch AUCh saubere zähne  
08 haben sonst bekommt er ZAHnschmerzen  
09 A: jetzt HÖR mal; (.) hunde KÖNNen sich nicht die  
10 ZÄHne putzen  
11 B: KLAR deshalb habe ICH das ja auch gemacht;  
12 A: !WAS! hast du gemacht? (.) du hast ihm die  
13 !ZÄH!ne geputzt?  
14 B: ↑KLAr

- 15 A: doch nicht etwa mit deiner ZAHNbürste;  
16 B: natÜrlich nicht meine ZAHnbürste ist doch viel  
17 zu KLEIn ich habe ↑PAPas zahnbürste genommen  
18 A: !WAS! (-) das GEHT doch nicht ZAHNbürste und  
19 ZAHNpasta sind für !MEN!schen und NIchT für  
20 HUNDe  
21 B: KLAr deshalb hab ich ja auch marmeLAdE ge  
22 nommen  
23 A: marme!LA!de? (.) du hast ihm die zähne mit  
24 marmeLAdE geputzt?  
25 B: KLAR marmelade mag er GERn und MIR schmeckt  
26 sie Auch viel besser als zahn pasta
63.  
01 A: !WO! fahren wir bloß dieses jahr in urlaub  
02 HIN;  
03 B: ich HAbE schon eine iDEE; (1.0) wir FAHren  
04 wieder nach i!TA!lien  
05 A: nach i↑!TA!lien? (-- ) da BIN ich daGEgen; (.)  
06 IRgendwann wollten WIR doch mal in ein LAND  
07 fahren das wir noch NICHT kennen  
08 B: .hh <<seufzend>> MEinetWEgen; (-- ) am Mittel  
09 meer (.) gibt es noch VIEle orte (.) wo wir  
10 noch NICHT waren;  
11 A: DAS ist wahr; (.) aber ich möchte IRgendwohin,  
12 wo es nicht so viel touRISTen gibt (.) WAS  
13 hältst du von einer GRIEchischen INsel  
14 B: warum NIchT? ich will auf JEden fall IRgendwo  
15 Urlaub machen wo ich den GANzen TAg SCHWImmen  
16 kann; (.) das ist !ALL!es was ich möchte;  
17 A: und ICH möchte mich vor allem erHolen; (-)  
18 viel LEsen und vielleicht ein bisschen  
19 WANdern;  
20 B: dann ist doch alles ↑KLAr (.) .h WÜRdest du  
21 mir bitte mal den kataLOG dort geben?
64.  
01 A: <<schreiend>> die find ich !ZIEM!lich  
02 !LANG!weilig  
03 B: <<schreiend>> !WIE! bitte? die sind  
04 über!HA:UPT! nicht langweilig; (.) im  
05 GEgenteil die sind toTAL !SPANN!end; (-) echt  
06 (.) super;
65.  
01 A: wie KANN man nur SO einen FILm machen; (.) der  
02 war doch WIRklich LANGweilig;  
03 B: LANGweilig? (.) ich verSTEH dich nicht; .h das  
04 war doch eine be↑!SON!ders schöne  
05 liebesgeschichte; (-) naJA: (.) das ENde war  
06 ziemlich TRAUriG das stimmt; (-) das fand ich  
07 AUch nicht so gut
66.  
01 A: NÖ. (.) DA geh ich NIchT mit. da KANNste  
02 alleIn reingehn.  
03 B: wieSO denn; (-) das verSTEH ich nicht das ist  
04 der film den ↑!ALL!e gut finden.  
05 A: ja !E!ben; geNAU DESwegen geh !ICH! !NICHT!  
06 rein;  
07 B: hh HACH::
67.  
01 A: sag ma:l (-- ) KENNst du den FILm der auf dem  
02 FESTival die MEISTen PREIse gewonnen hat (.)

- 03 hm,  
04 B: nö  
05 A: <<lachend>> hm WAHAS? (-) du KEnnst den  
06 NEUesten film von mario !REIS! noch ↑nicht?  
07 B: nö (1.0) wer is mario REIS?  
08 A: aber ab=aber (-) mario !REIS!; (.) mario reis  
09 ist doch-  
10 B: mario REIS ist jedenfalls nicht DER mann der  
11 mich am MEISten langweilt;
68.  
01 A: SO; (-) wir REInigen jetzt die wunde  
02 B: h ha: (-) hab ich sie: (.) richtig verSTANDen,  
03 (.)die WUNde muss: geREInigt werden,  
04 A: ^ja (.) GENau.
69.  
01 A: ehm (.) frau OTT (.) HÖRn sie bitte,  
02 B: ja?  
03 A: sie beKOMmen in den NÄCHsten TAgen mit der  
04 POST die EINStellung des  
05 STRAßenverKEHrsordnungsWIdrigkeitsverFAHrens,  
06 und [dann-  
07 B: [ehe WAS- (-) moMEnt mal; (.) das LETZte  
08 WORT habe ich nicht verstanden; (.) .h !WAS!  
09 bekomme ich?  
10 A: die beSTÄtigung der EINStellung ihres  
11 STRAßenverKEHrsordnungsWIdrigkeitsverFAHrens;  
12 B: .h STOPp stopp STOPp; (.) .h sie SPREchen so  
13 SCHNELl; .h könnten sie das Bitte nochmal  
14 LANGsamer SAgen  
15 A: ((langsamer)) ihr STRAßen ver kehrs ordnungs  
16 widrig keits ver fahren; (.) es ist  
17 EINGestellt;  
18 B: .hh TJA tut mir LEId aber ich versteh sie  
19 IMMer noch nicht; (.) was soll denn das  
20 !HEI!ßen; (-) was MEinen sie damit; .h Können  
21 sie mir das nicht mit einem !EIN!facheren wort  
22 erKLÄren  
23 A: e:h JA; (.) es ist eben EINGestellt (.) das  
24 verFAHren es ist eh (.) vorBEI; (.) .h e:h es  
25 ist AUS es geht nicht mehr WEIter;  
26 B: .hh ach SO:, (-) beDEUtet das dass ich das  
27 jetzt !ALL!es beZAHlen muss?  
28 A: NEIn  
29 B: also was !MUSS! ich denn jetzt beZAHln?  
30 A: NICHTS; das verfahren ist EINGestellt. (.)  
31 aber NÄCHstes mal parken sie NICHT mehr in der  
32 ZWEIten REIhe ja, (.) sonst wirds TEUer;
70.  
15 A: NA dann wolln wer mal SEHn; (.) WARTen sie  
16 mal; (.) ALSo sie können am zehnten elften um  
17 ELF kommen?  
18 B: mhm  
19 A: ode:r (.) ^MOment; (1.0) am elften elften um  
20 ZEHn? ja: [äh  
21 B: [äh  
22 A: =NE; (.) MOment  
23 B: ähm  
24 A: =am ELften gehts DOch erst um halb elf  
25 B: äh [hä-  
26 A: [ich DACHte jetzt eigentlich da hätte

27 jemand ABgesagt  
 28 B: AH  
 29 A: =oder wolln sie lieber am FÜNfzehnten? das  
 30 ginge [AUch  
 31 B: [mhm  
 32 A: aber NUR NACHmittags; ab FÜNfzehn uhr  
 33 B: =entSCHULdigung; (.) meinten sie jetzt ich  
 34 kann MORgen kommen?  
 35 A: =WAS? (.) ich hab ihnen doch GRAde geSagt-  
 36 B: <<lachend>> =es tut mir LEID; (.) ich kann sie  
 37 so schlecht verSTEHn; (.) könnten sie die  
 38 termine Bitte nochmal wiederHOLn,  
 39 A: JA; (.) also: (.) das war der zehnte elfte um  
 40 ↑ELF uhr  
 41 B: ja abe:r  
 42 A: =elfter elfter um [halb-  
 43 B: [moMENT mal; (.) der ZAHnte  
 44 ELFte das !IST! doch morgen; (-) das HEIßt  
 45 also (-) ich kann ↑!DOCH! schon morgen kommen  
 46 A: !JA! äh (.) aber (.) aber um ELF  
 47 B: na (.) das passt doch <<lachend>> WUNderBAR;  
 48 (.) DAnn also bis MORgen um ELF;  
 71.  
 01 ((Telefonklingeln))  
 02 A: (...) (.) MEIerhuber,  
 03 B: ä:hm (-) guten TAG herr MEIerhuber; (.) mein  
 04 Name ist SCHMITz .h (-) un:d ich MELde mich  
 05 wegen ihre:r (-) wegen dieser STELlenanzeige  
 06 A: na !PRI!MA; (-) SCHÖn dass sie ANrufen herr  
 07 schmitz; (1.0) sie ham so ne junge STIMMe  
 08 B: <<leicht lachend>> ich bin zweiundZWANzig;  
 09 A: okay; (-) HAM sie denn schon beRUFserfahrung;  
 10 (-)ich meine, (.) HAM sie schon MAL als STADTführer  
 11 gearbeitet;  
 12 B: beRUFlich habe ich das noch NICHT gemacht; (.)  
 13 abe:r für FREUNde und beKANnte schon oft; (-)  
 14 ich kenn mich nämlich GUT AUS in berlin; (-)  
 15 und (.) ALle SAgen dass ich super erKLÄren  
 16 KANN;  
 17 A: mHM GUT gut; und (.) wie stehts mit  
 18 FREMDsprachen? (.) welche SPRachen sprechen  
 19 sie  
 20 B: ENGLisch SEHR gut (.) franZösisch AUch sehr  
 21 gut; (.) .h ja: und DAnn noch n bisschen  
 22 SPAnisch (.) ↑UND italienisch  
 23 A: ham sie einen FÜHrerschein?  
 24 B: ja: (-- ) HAB ich;  
 25 A: das ist sehr GUT, (-) wir müssen unsre  
 26 LEIHräder (.) nämlich MANchmal mit dem  
 27 !FIR!menbus an die einzelnen !STAND!orte  
 28 bringen;  
 29 B: ach SO:  
 30 A: JA (.) DANN noch ne !GANZ! wichtige frage; (-)  
 31 wie !LANG!e können sie denn für uns arbeiten;  
 32 B: ich stuDIer an der fU; (.) .h un:d meine  
 33 seMEsterferien gehen ENde JUni los; (.) ich  
 34 könnte also: (-) den GANzen Juli UND den  
 35 ganzen auGUST;  
 36 A: NA das klingt ja alles SEHR sehr erFREULich  
 37 herr schmitz;

- 38 B: JA?  
39 A: mhm (-) WISSEN sie WAS, (-) KOMMEN sie doch  
40 heute NACHmittag GLEICH MAL bei uns vorBEI (-)  
41 dann Können wir uns persÖNlich kennenlernen  
42 B: <<lachend>> ja GERne,  
43 A: so: zwischen drei und VIER, (--) würde DAS bei  
44 ihnen GEhen?  
45 B: .h natÜRlich. (.) KEIN problem;  
46 A: !KÖ!penicker allee ZWÖLf. (.) WISSEN sie wo  
47 das ist?  
48 B: ((lacht)) KLAR;  
49 A: na DANN (-) bis heut NACHmittag;  
50 B: !JAU!. (.) äh tschü:ß;  
51 A: tschü:ß;
72.  
01 A: haben sie einen bestimmten WUNsch herr ä::hm  
02 B: =!KU!gler. (.) tja: (.) ich hätte gern einen  
03 eleGANTen schnitt.  
04 A: hm: und äh WIE wolln sie es HAben herr KUGler?  
05 (.) soll es ehe:r KURz sein oder lieber etwas  
06 LÄNger?  
07 B: hm tja: äh ich kann mich noch NIchT so ganz  
08 entSCHEIden  
09 A: ((lacht)) bei IHren haaren würde ich einen  
10 !KUR!zen schnitt empfehlen;  
11 B: SO, (.) ähäh NEIN äh; machen sie es lieber  
12 NICHT so kurz; (.) vielleicht nur die SPITzen;  
13 A: ((lacht)) GERN herr kugler; (.) WIE sie  
14 wollen;
73.  
01 A: WEIßt du bine (.) LETZtes WOchenende wars ECHT  
02 !SU!per; (.) am samstag warn wir den GANzen  
03 tag am SEE und am SONNtag  
04 ((die Tür geht))  
05 <<flüsternd>> ups; (.) du ich muss AUfHörn;  
06 (.) ich meld mich SPÄter wieder;  
07 ((legt auf, Schritte nähern sich))  
08 guten ↑!MOR!gen frau schmidt ferner;  
09 B: .h frau BURGer, (.) wir müssen DRINGend ein  
10 paar sachen KLÄren; und zwar !GLEI!ch;  
11 A: ja GERne frau schmidt ferner; (.) ä:h wie war  
12 denn ihre REIse (.) und die konfeRENZ,  
13 B: das war alles eine toTale katas!TRO!phe  
14 A: eine katastROPhe, (.) ja (.) ja aber (.)  
15 wie!SO! denn,  
16 B: ERStens hatte ich KEIN hoTELzimmer  
17 A: !WAS!? (-) ja aber frau schmidt ferner, (.) .h  
18 ich hatte doch im hotel zur post EXtra für sie  
19 reserVIERT;  
20 B: .h JA teleFOnisch vielleicht=sie HÄTTen die  
21 reserVIERung dann aber noch schriftlich  
22 be!STÄ!tigen müssen; (.) als ich HINKam war  
23 das ZImmer !WEG!  
24 A: <<seufzend>> A:H (.) ach du LI:Ebe zeit  
25 B: die anderen hotels in der nähe waren AUch alle  
26 belegt; (.) .h die !EIN!zige UNterkunft die  
27 ich bekommen konnte war FÜNfzig kilometer  
28 entFERNT  
29 A: <<seufzend>> ha:ch frau schmidt FERner, (.) das  
30 tut mir aber !SCHRECK!lich !LEID!; (.) ich war

- 31 GANZ sicher dass die reservierung-  
 32 B: =!HALT!; (.) warten sie; (.) ich bin noch nicht  
 33 !FER!tig; (.) herr MÜHLbeck hat doch gestern  
 34 versUCHt mir MITzuteilen, dass unsere  
 35 kalkula↑TION nicht in ordnung ist; (.) nicht  
 36 WAHR?  
 37 A: ja JA; (-) er hat ANgerufen;  
 38 B: =hat er ihnen denn nicht erklärt WIE WICHTig  
 39 diese information für mich ist.  
 40 A: ja natÜRLich; (.) ich hab ihnen die notiz ja  
 41 dann auch !SOFORT! auf den SCHREIBtisch ge-  
 42 legt;  
 43 B: auf den SCHREIBtisch, (.) auf der konfe!RENZ!  
 44 hätte ich das gebraucht frau BURger; (.) und  
 45 sie legen den Zettel einfach HIN; (.) OHNE MIR  
 46 ein WORT zu Sagen; das !KANN! doch EINFach  
 47 nicht WAHR sein; oder?  
 48 A: ja entSCHULdigung, (.) i=ich hab gedacht; (.)  
 49 a=also ich wollte nur-  
 50 B: =ACH !WAS!; (.) wenn eine !SO! !WICH!tige  
 51 information kommt MÜSSen sie mich natÜRLich  
 52 <<schreiend>> soFOrt AUf DEM !HAN!dy anrufen;  
 53 A: das tut mir wirklich LEId aber-  
 54 B: =das NÄCHste problem war dann der RÜCKflug;  
 55 A: WAS? (.) äh (.) wieSO denn?  
 56 B: HÄtte ich ihnen nicht geSAGt dass ich um  
 57 SIEBzehn uhr fliegen möchte?  
 58 A: ja SCHON; (.) aber die siebzehnuhrmaschine war  
 59 doch AUSgebucht; (.) und die nächste wär ja  
 60 erst um EINundzwanzig uhr gegangen; (.) ALso  
 61 hab ich die um VIERzehn uhr genommen;  
 62 B: !NEIN! frau burger; !SO! GEHT das !NICHT!.  
 63 !!S:IE!! können doch nicht einfach entscheiden  
 64 wann !!ICH!! zuRÜCKfliege; (.) sie müssen sich  
 65 doch WENigstens MIT MIR !AB!sprechen; (-) als ich  
 66 dann am flughafen UMBuchen wollte .h WAR der  
 67 einundzwanzigUHRflug !AUCH! schon besetzt .h  
 68 und ich musste den ↑!!ZUG!! nehmen;  
 69 A: <<seufzend>> hh so ein PECH; (-) aber frau  
 70 Schmidt ferner, (.) sie hätten mich doch NUR  
 71 ANrufen müssen; (.) dann HÄtt ich DAS doch  
 72 für sie MACHen können  
 73 B: !WAS!, (.) na das ist ja NUN der ↑!!GIPF!!el;  
 74 ich habe (.) !MIN!destens !!ZWAN!!zimal ver-  
 75 sucht sie zu erreichen; und !!IMM!!er war  
 76 be!SETZT!; (.) weil sie hier !STÄN!dig  
 77 pri!VA!te teleFONGespräche führen;  
 78 .hh anstatt sich auf ihre ARbeit zu  
 79 konzentrieren; (.) .h aber !ICH! sage ihnen  
 80 frau burger; MEIne geduld hat jetzt !SEHR!  
 81 bald ein ende;
74.  
 01 ((Schritte nähern sich))  
 02 A: GUtn TAG; (.) kann ich ihnen HELfen?  
 03 B: hm: ja; (.) also ich HÄtte gerne eine neue  
 04 BRille.  
 05 A: haben sie denn da schon eine bestimmte  
 06 ↑VORstellung  
 07 B: nun äh (.) meine FRAU findet ich sehe zu BRAV  
 08 aus

- 09 A: SO?
- 10 B: sie MEINT ich SOLLte mal wieder was an meinem
- 11 TYP ändern;
- 12 A: mhm (.) verSTEhe;; (.) MAL sehn; (.) äh was
- 13 halten sie zum BEIspiel ↑!DA!von, (.) das ist
- 14 ein !GANZ! neues modell
- 15 B: ja:,
- 16 A: probiern sie DIE doch mal aus; HIER Bitte;(--)
- 17 DAMit hätten sie wirklich was !VÖLL!ig
- 18 ANderes; (-) ↑NA? (.) was SAgen sie;
- 19 B: naJA also (.) ich WEIß nicht
- 20 A: die gibts übrigens auch in ANderen farben
- 21 B: nein .h NEIn (-) ich GLAUbe die ist mir (.) ZU
- 22 EXtravagant;
- 23 A: ja? (1.0) also ICH finde die farbe würde ihnen
- 24 eigentlich SCHON stehn;
- 25 B: hm; (1.0) sind sie SIcher?
- 26 A: vielleicht eine andere ↑FORM; (-) WIE wärs
- 27 denn mit DIEser hier
- 28 B: NA (.) ob DIE zu mir passt (-) ich WEIß nicht;
- 29 (.) hm: (-- ) NE: .h da seh ich ja !NOCH!
- 30 schrecklicher aus
- 31 A: dann vielleicht DIEse hier, (1.0) mHM
- 32 B: ach .hh (.) WISSen sie ich=ich (.) ich SEhe
- 33 schon; (.) es HAT keinen SINN; (.) es ist
- 34 BESSer ich KOMm nochmal mit meiner FRAU; (-)
- 35 die: KANN das einfach BESSer beurteilen;
- 75.
- 01 A: haben sie SONst noch einen wunsch, (.) .h darf
- 02 ich ihnen vielleicht ein SHAMpoo empfehl; ()
- 03 !SEH!n sie mal .h DIEses hier wäre geNAU das
- 04 !RICH!tige für ihren haartyp;
- 05 B: a:h (.) .h es KOMMt darauf an was es KOSTet;
- 06 A: NEUNundzwanzig EUro
- 07 B: NEUNundzwanzig EUro; (.) .h NEIN das ist mir
- 08 zu teuer;
- 09 A: das ↑!IST! nicht teuer; (.) es ist eine
- 10 be!SON!ders gute quali↑TÄT;
- 11 B: hm: (.) .h na das MUss ich mir noch überLEgen
- 12 A: DANN bekomm ich VIERundzwanzig euro fürs
- 13 SCHNEIden;
- 14 B: ALso GUT. (.) GEBen sie mir das SHAMpoo mit
- 15 dazU;
- 16 A: ((lacht)) SEHR gerne; (.) .h zuSAMMen sind es
- 17 DREIundfünfzig EUro;
- 18 B: HIER Bitte;
- 19 A: VIElen dank; (.) auf WIEdersehn herr KUgler;
- 20 B: WIEdersehn
- 76.
- 01 A: GUten tag. (.) sie WÜNschen?
- 02 B: guten TAG; (.) DÜRft ich sie was FRAGEN,
- 03 A: ja natÜrlich; (.) GERne;
- 04 B: also ich hab da in ihrem SCHAUfenster ein
- 05 SONderangebot gesehn; (.) .h KANN man das noch
- 06 BUchen?
- 07 A: sie MEInen wahrscheinlich die reise nach
- 08 GRIEchenland; (.) die woche für
- 09 DREIhundertneunundneunzig EUro;
- 10 B: JA richtig; (-) kann ich das JETZT buchen?
- 11 A: ja natÜrlich; (.) da sind noch plätze FREI;



- 12 [allerdings-  
13 B: [!O!kay das NEHM ich; (2.0)  
14 A: sind sie ganz SIcher? (.) ich meine (.)  
15 möchten sie denn keine genaueren  
16 informatIOnen? (-) über die FLUGdaten die  
17 [UNterkunft und-  
18 B: [NEIN das ist schon okay; das NEHM ich; (.)  
19 sie können GLEICH buchen;  
20 A: A:H (.) also:  
21 B: ich ZAHl das in BAR;  
22 A: !JA! (.) also: (.) wie sie WÜNschen; (--) dann  
23 MACH ich die unterlagen FERTig;  
24 B: ↑!SEHR! schön; (1.0)  
25 A: aber (-) wenn sie noch etwas WISSen wolln; (.)  
26 ich meine wenn sie noch FRAGEN haben- (.) sie  
27 können sich auch SPÄter noch JEderzeit bei uns  
28 melden;
77.  
01 A: !ALL!e SAgen EUch (.) macht !SCHNELL!er, (.)  
02 damit ihr mehr !ZEIT! habt; (--) und IHR?  
03 ((lachend)) ihr WERdet SCHNeller und SCHNeller  
04 (.) um !ZEIT! zu sparen. (--) ich: (-) SAgE  
05 euch aber (-) ihr SOLLtet das LEben ge!NIE!ßen  
06 (.) statt HEKtisch durch die WELt zu rennen.  
07 (--) ((leiser werdend)) ARbeit [(.)ESSen (.)  
08 LIEbe (.) muSIK (...)  
09 B: [SAgen  
10 sie mal; (.) verSTEHn sie das? (-) was WILL  
11 der typ  
12 A: !ALL!es soll immer [SCHNELLeR und !SCHNELL!er  
13 gehn  
14 C: [ich GLAUbe er will einfach  
15 sagen (.) lasst euch mehr ZEIT  
16 A: !MER!ken wir denn [GAR nicht wie wir unsre  
17 ganze LEbensfreude verlieren  
18 B: [DAfür braucht er aber ganz  
19 schön LANge. (.) finden sie NIchT?  
20 A: !!ZEIT!! kann man doch nicht !!SPA!!ren; (-)  
21 !ZEIT! muss man sich !!NEH!!men
78.  
01 A: wie GEHTs eigentlich !KAT!rin (.) ist sie  
02 FERTig mit ihrer AUSbildung?  
03 B: ach h wir haben !SOL!che probleMe mit ihr .h  
04 in LETZter zeit geht sie NUR noch mit  
05 FREUNdinnen aus die wohl WAHnsinnig !REICH!  
06 sind; (.) .h DAuernd gehn sie irgendwo !ESS!en  
07 oder TANzen und .h praktisch JEde woche gibt  
08 sie einen !HAU!fen geld in einer teuren  
09 boutIque aus .h für neue KLEIder oder  
10 SCHUhe (-) sie hat schon Überall SCHULden (.)  
11 und WIR sollen ich AUch immer wieder geld  
12 leihen;  
13 A1: naJA: sie ist Eben noch ↑JUNG; (-) das MUss  
14 man AUch verstehn;  
15 A2: das !GIBT! es doch gar nicht;  
16 A3: O:H je: (.) DAS ist aber SCHWIErig für euch  
17 A4: <<lachend>> hm, (.) wahrscheinlich habt ihr  
18 euch zu WENig um sie geKÜMMert;  
19 A5: <<schreiend>> das KANN DOCH NICHT !WAHR! SEIN  
20 A6: verSUCH doch mal eine REIse mit ihr zu

- 21           machen; (.) vielleicht bringt sie DAS wieder  
22           auf andre gedANKen
- 79.
- 30           ((Türklingel im Laden))  
31           A: guten TAG,  
32           B: TAG  
33           A: KANN ich ihnen HELfen,  
34           B: ja;; (.) ich SUche ein BUCH für meinen NEffen;  
35           (.) zum geBURTstag;  
36           A: mhm:, (.) wie: alt WIRD er denn  
37           B: zwölf  
38           A: Okay, (.) und was LIEST er gerne,  
39           B: GAR nix; (-) das IST ja das problem; (.) er  
40           sitzt dauernd NUR vorm compUTer;  
41           A: aHA (--) äh wie WÄre es denn Damit; (.) SCHREIe  
42           in der nacht; (.) !SEHR! sehr SPANNend;  
43           B: ↑SPANNend ist gut; (3.0) aber das hat ja MEHR  
44           als FÜNfhundert SEIten, (.) und das schafft er  
45           NIE; (.) haben sie nicht was DÜNNeRes, (-)  
46           achja NOCH was; (.) mein neffe LACHT auch sehr  
47           gern;  
48           A: er LACHT gern, (.) NA dann wäre DAS hier  
49           vielleicht ganz gut; (.) die oREGanobande; (.)  
50           ein !WAHN!sinnig KOMischer KRImi;  
51           B: die oREGanobande; (--) mhm, (-) ein ↑KRImi (.)  
52           ist das auch nicht zu SCHWIERig, (.) wie ge-  
53           sagt, (.) der junge LIEST fast nix;  
54           A: nein NEIN; (.) das BUCH ist !GANZ! EINFach  
55           geschrieben;  
56           B: Okay dann NEHm ich das;  
57           A: GERne; (.) wenn sie bitte mit zur KASSe  
58           kommen,
- 80.
- 01           ((Telefonklingeln))  
02           A: agentur REIselust, (.) kuBITZki am appaRAT,  
03           B: guten TAG; (.) mein name ist MANNsfeld;  
04           A: guten TAG herr MANNsfeld; (.) WAS kann ich  
05           denn für sie TUN  
06           B: ich MÖCHte in der ZWEIten sepTEMBERhälfte für  
07           ZWEI wochen verREIsen;  
08           A: na PRIma; (.) haben sie denn schon eine  
09           VORstellung wos HINGehn soll?  
10           B: das ist mir EIgentlich ganz eGAL; (.) ich ver-  
11           trage NUR keine HITze;  
12           A: KEIne HITze; (.) also eher !NICHT! in den  
13           SÜden  
14           B: REGnen solls natürlich AUch nicht viel;  
15           A: mhm (.) WIE wärs zum beispiel mit KÄRNten (-)  
16           da ist das WETter im sepTEMBER oft recht  
17           ANGenehm  
18           B: KÄRNten, (.) naJA: (.) berge sind nicht  
19           SCHLECHt; ich KLEttere nämlich gern  
20           A: na SEHn sie; da ist kärnten doch SuPer oder?  
21           B: JA;; (.) abe:r (.) wenn man ans MEER will an  
22           den STRANd (.) dann ist es NICHT so günstig;  
23           A: DA haben sie ALLerdings RECHt; (.) sie wollen  
24           also BERge (.) UND meer; (.) versteh ich das  
25           RIChtig?  
26           B: ja JA (.) das wäre gu:t; (.) HABen sie denn da  
27           was schönes?

- 28 A: aber SICH; da finden wir GANZ bestimmt was;  
 29 (.) nur EHRlich gesagt herr mannsfeld, (.) ich  
 30 GLAUbe; es wäre besser sie würden zu UNS ins  
 31 büRO kommen; .h (.) HIER könnte ich ihnen die  
 32 versCHIEdenen REIseziele nämlich gleich  
 33 ZEIGen;  
 34 B: achSO: (.) mhm (.) äh WANN kann ich denn ZU  
 35 ihnen kommen?  
 36 A: wir haben MONTag bis freitag von NEUN bis  
 37 neunzehn uhr geÖFFnet;
81.  
 01 A: der NÄCHste bitte; (.) was darfs denn SEIN,  
 02 B: ich bekomme ZWEI kugeln EIs im BEcher;  
 03 A: ja WOLL (-) und welche SORTe,  
 04 B: ich möchte: (--) ä:hm (1.0) hach: (-) ist das  
 05 SCHWIERig es (.) gibt ↑!SO! VIEle versCHIEdne  
 06 A: MANGo:,  
 07 B: ne:  
 08 A: vaNille,  
 09 B: NE:  
 10 A: ERDbeer?  
 11 B: ne: MAG ich alles nicht; (.) LIEber JOghurt;  
 12 A: JOghurt; jaWOLL (-) und die ZWEIte kugel?  
 13 B: und KIRSche;  
 14 A: KIRSche; (.) MACHen wir; (-) möchten sie auch  
 15 SAHne dazu (.) oder SCHOkosauce  
 16 B: NÖ; (.) Bitte nur das eis; (.) SONst nix  
 17 A: Okay; (-) ZWEI kugeln (.) macht EIN euro  
 18 SECHzig bitte; ((Geld klirrt)) danKE (.) der  
 19 NÄCHste bitte  
 20 C: ich hätte gern (.) äh DREI kugeln; (.) MANGo:  
 21 (.) SCHOkoko
82.  
 01 A: NA: so ein GLÜck dass DU mir hilfst MEIke; (.)  
 02 ich hab mir nämlich den !AN!rufbeantworter ge-  
 03 kauft und (.) also GANz ehrlich ich weiß  
 04 !NICHT! wie ich ihn beSPREchen soll; (.) diese  
 05 BLÖ:de gebrauchsanweisung irgendwie ver↑STEH  
 06 ich die nicht;  
 07 B: ja; (.) .h SCHAUen wir mal ob ICH es hinkriege;  
 08 (.) GIB sie mir mal; (2.0) <<seufzend>> !JA!  
 09 also HIER ste:ht hh (.) mhm hier steht (.) .h  
 10 Geben sie sich DEShalb beSONders viel Mühe  
 11 einen NETten TEXT zur beGRÜßung aufzusprechen;  
 12 (.) BLA BLA bla .h (.) hm ach ja HIER .h HIER  
 13 steht (.) dass du als ERStes DIEse TAsTe hier  
 14 auf der !AN!sage drauf steht SO lange drücken  
 15 musst bis diese !AN!zeige da blinkt; (-) ↑MACH  
 16 das mal;  
 17 A: was; die TAsTe drücken? WELche; DIE da?  
 18 B: JA geNAU; (.) DRÜcken bis die ANzeige blinkt;  
 19 (-) GENau; (.) so .hh WEIter; (-) SPREchen sie  
 20 jetzt die ANsage auf das BAND; (--) ↑oKAY (.)  
 21 .h jetzt kannst du also REINSprechen;  
 22 A: ja und was soll ich denn SAGen?  
 23 B: naja also BIRgit; (-) auf JEden fall mal  
 24 deinen ↑Namen und dass du nicht ↑DA bist; (.)  
 25 UND dass man eine NACHricht hinterlassen soll;  
 26 (-)du kannst ja auch was DRAUFsingen ((lacht))  
 27 A: oh BIST du verRÜCKT (.) ICH und !SIN!gen

- 28 B: m SAG halt (.) .h halLO: hier ist der  
29 ANrufbeantworter von BIRgit LUpas; (.) im  
30 moMENT bin ich nicht zu HAUse aber ich rufe  
31 GERne zurück wenn sie mir eine NACHricht  
32 hinterlassen;  
33 A: !DAS! klingt gut; (.) DAS sag ich; (.) muss  
34 ich denn die taste WEIter drücken während ich  
35 spreche?  
36 B: .hh lass mal SEHn; hh (.) HIER ste:hat .h  
37 WÄHrend sie SPREchen zeigt ihnen das signal AN  
38 WIE lange sie SPREchen können; (.) sie sollten  
39 MINdestens ZEHN (-) HÖCHstens !ACHT!zehn  
40 sekunden sprechen; (--) lassen sie DANN die  
41 taste wieder LOS; (.) ~aHA (.) .h ALso du  
42 musst die taste geDRÜCKt halten; (.) und halt  
43 ERSt wieder LOSlassen wenn du alles  
44 DRAufgesprochen hast  
45 A: und dann MUss ich also MINdestens ZEHN und  
46 höchstens ACHTzehn sekunden SPREchen, (-) na:  
47 (.) ob DAS funktioniert  
48 B: hm (.) .h lass mich mal WEIterlesen; (.) dann  
49 können wir es ja mal AUSprobiern; (.) .h ALso:  
50 HIER steht sprechen sie ruhig (.) hast du  
51 geHÖRt? (.) also KEIne !PA!nik. ((lacht)) .hh  
52 hm: das HATTen wir scho:n (--) HIER;(.) .hh  
53 DANach wird ihre ANSage sofort WIEdergegeben  
54 und mit einem sigNALton ABgeschlossen; (--)  
55 ~mhm (.) ALso (.) JETzt proBIERN wir das ein  
56 fach mal AUS; (.) .hh du DRÜCKst die TASTE,  
57 (.) wartest bis die anzeige BLINKt, (.) dann  
58 sprichst du SCHÖ:n LANGsam, (.) du hast  
59 !ACHT!zehn sekunden ZEIt, (.) DAnn lässt du  
60 die taste LOS und wenn DANN der PIEPton kommt  
61 (-) DANN haben wir es <<lachend>> geSCHAfft.  
62 (--) ALso ((lacht)) das Kann ja nicht so  
63 SCHWER sein oder,
83.  
01 A: darf ich sie zu einem KAFFee einladen?  
02 B: das ist NETT von ihnen; (.) aber ich bin SEHR  
03 in Eile.  
04 A: O:ch. das ist WIRKlich schade;  
05 B: ja; (.)aber ich muss noch !SO! viel erledigen;  
06 (.)heute Abend (.) bin ich zu einer  
07 HOCHzeitsfeier eingeladen.  
08 A: dann möchte ich sie nicht AUfhalten;  
09 (-)ich WÜNsche ihnen einen SCHÖnen abend.
84.  
01 A: GRÜß dich BERNd; wie GEHt es dir?  
02 B: DANke rolf. (.) und wie gehts DIR?  
03 A: AUCh gut. hast du heute ZEIT.  
04 B: heute NICHt. ES tut mir leid.  
05 ich RUF dich AN. so um VIER?  
06 A: JA;(.) um VIER. da PASST es mir.
85.  
01 A: ich MÖCHte ein BIER. und BRINGen sie mir bitte  
02 die SPEIsekarte.  
03 B: gern. (.) abe:r zwischen FÜNFzehn und achtzehn  
04 uhr, können sie nur kalt essen.  
05 A: ach SO: (.) und was kann ich JETZT bekommen?  
06 B: WURSTbrot KÄsebrot SCHINKenbrot saLATteller-

- 07 A: ist der salatteller mit EI,  
08 B: ja:, (.) mit EI und SCHINKen.  
09 A: GUT. (.) dann BRINGen sie mir bitte einen  
10 saLATteller.  
11 B: ein salattelle:r ei:n bier; KOMMT sofort.
86.  
01 A: herr !O:!ber, BRINGen sie mir BITte die  
02 RECHnung  
03 B: JA GERN. (--) hat es ihnen geSCHMECKt?  
04 A: ja DANke;  
05 B: zuSAMMen oder geTRENnt;  
06 A: zu!SAMM!en; (.) bitte.  
07 B: das macht SIEbenunzwanzich euro NEUNzich.  
08 A: DREIßich euro. das STIMMt so.  
09 B: DANKeschön;
87.  
01 A: hallo !KA!rin; (--) UND? hast du die wohnung  
02 geSEHN?  
03 B: JA ich bin eben DAGewesen; (.) aber ich WEIß  
04 noch nicht;  
05 A: was KOSTet die wohnung denn  
06 B: die miete ist nicht BILLich; (.)  
07 FÜNfhundertzwanzich euro;  
08 A: tja; (-) ,h musst du auch einen MAKler  
09 bezahlen?  
10 B: NEIN; die wohnung ist DIREKT vom vermierter.  
11 A: DAS ist ja gut; und kauTION? musst du kauTION  
12 bezahlen?  
13 B: ja; ZWEI monatsmieten.  
14 A: das ist norMAL. (--) wie HOCH sind denn die  
15 Nebenkosten  
16 B: hundertfünfzich euro für STROM (.) GAS und so  
17 weiter.  
18 A: aha. (-) wie ALT ist die wohnung eigentlich  
19 B: das haus ist !ZIEM!lich alt; aber der  
20 vermierter hat die wohnung vor DREI jahren  
21 komplett renoviert  
22 A: DAS ist ja gut; und wie sieht die KÜche aus?  
23 musst du gerÄte kaufen  
24 B: !JA!. die küche ist GANZ LEER. (.) ich muss  
25 alles KAUFen.  
26 A: o:h  
27 B: ja; das kostet viel GELD  
28 A: und SONst, (.) gibt es eine Ubahnhaltestelle  
29 in der nähe  
30 B: nein; aber zur STRAßenbahn ist es nicht WEIt.  
31 A: ah ja. wie ist denn die HEIZung; (.) gibt es  
32 eine zenTRAlheizung?  
33 B: ja; die heizung ist NEU und moDERN;  
34 A: und das BAD? hat es eine WANNe oder nur eine  
35 dusche  
36 B: das bad ist !SEHR! schön groß. es hat eine  
37 badewanne und AUCh eine DÜsche.  
38 A: TOLL.  
39 B: Was meinst du; SOLL ich die wohnung NEHmen,  
40 A: das musst DU wissen. aber wenn sie dir  
41 geFÄLLT,
88.  
01 A: also HEUte war ich mit LIsa bei einer  
02 kontaktgruppe von (.) RETTet eure UMWelt.

- 03 B: =hm.  
 04 A: und da hab ich mich sponTAN entschlossen bei  
 05 denen MITglied zu werden;  
 06 B: hm, wer ist denn !LI:!sa?  
 07 C: [OA:H.  
 08 D: [OAH mon [dieu;  
 09 C: [LASS ihn doch mal von seinem  
 10 !UM!weltverein erzähl;  
 11 B: oh mann; (.) EHRlich gesagt ich kann das wort  
 12 UMWeltschutz bald nicht mehr hörn. (.) alle  
 13 !RE:!den darüber, aber ICH fänds besser wenn  
 14 mehr konkret ge!TAN! würde.  
 15 A: und (.) !WER! soll mehr tun?  
 16 B: na der STAAT natürlich. (-) dafür zahl'n wir ja  
 17 schließlich STEUern;  
 18 C: hm: na ja;  
 19 A: der !TU:T! ja auch was; (.) aber für die  
 20 Umwelt sind doch nicht immer nur die !AN!deren  
 21 verantwortlich sondern JEder EINzelner.  
 22 B: das sind ALLes solche !SPRÜCH!e;  
 23 C: HE:Y;  
 24 B: SAGt doch mal ehrlich-  
 25 C: .hh  
 26 B: WIE kann man denn als EINzelner was verändern;  
 27 hä?  
 28 A: beSTIMMT nich indem man !GAR! nichts tut;  
 29 B: tu ich etwa NICHTs? (.) ICH spare WASSer [und  
 30 STROM.  
 31 C: [was?  
 32 B: ja. (-) sortIERE MüLL. (.) fahre mit dem RAD  
 33 statt mit dem Auto.  
 34 A: hm [okay=okay=okay;  
 35 C: [naJA: aber  
 36 A: aber das rettet doch die !UM!welt nicht;  
 37 C: geNAU;  
 38 B: ts (-) wer SAGT denn dass die ge!RETT!et  
 39 werden muss;  
 40 A: BI[tte?  
 41 C: [HÄ:?  
 42 B: ts das is doch alles nur PANikmache von ein  
 43 paar grünen !SPINN!ern;  
 44 A: [das darf doch nicht wahr sein; (...)  
 45 C: [heheHE: (.) JETZ aber.  
 46 B: WENN es so schlimm WÄre; (.) dann wäre doch  
 47 von den ZUständigen schon lang was  
 48 unter!NOMM!en worden;  
 49 C: woA:H  
 50 A: oh gott bist du naIV [das darf nich WAHR sein;  
 51 C: [oh GO:tt  
 52 B: ANscheinend haben die leute im zeitalter der  
 53 arbeitslosigkeit auch !AN!dere sorgen.  
 54 C: naja [DAS schon;  
 55 A: [also DU willst also lieber  
 56 warten bis es vielleicht zu SPÄT ist; (.) als  
 57 !RECHT!zeitig was zu tun.  
 58 B: .hhh  
 89.  
 01 A: SIEHST du die !FRAU! da drüben?  
 02 die KENNe ich.  
 03 B: wen MEINst du

- 04 A: die FRAU mit dem großen HUT und der grünen  
05 JACke;  
06 B: meinst du die mit dem GELben SCHIRM in der  
07 hand,  
08 A: ja; die MEIne ich. (.)  
09 KOMM. lass uns mal ZU ihr gehen.
90.  
01 A: !END!lich FEIerabend. können wir GEHN?  
02 B: JA gleich. (.) ich will nur noch NACHsehn  
03 ob alle FENSter zu sind.  
04 A: das BRAUchen sie nicht.  
05 die FENSter sind alle geSCHLOSSen.  
06 B: GUT. (-)da: fällt mir noch ein: (.) haben  
07 sie an die RECHnungen gedacht?  
08 A: ja JA. die sind überWIEsen.  
09 ich war VORhin auf der BANK.  
10 B: SEHR gut. (.)dann können wir jetzt gehn.  
11 (.) eh WAS ist mit der alarmanlage?  
12 A: KEIne SORge. (.) die ist schon  
13 EINGeschaltet.  
14 B: prima. (.)aber die POST nehmen wir noch mit.  
15 (.)sind die briefe frankiert?  
16 A: tut mir LEID. die hab ich noch gar nicht  
17 geschrieben. das mache ich MORgen.  
18 B: in ORDnung. dann KOMMEN sie gut nach hause.
91.  
01 A: SCHAU mal; (.) da ist ein REgenschirm. Ich  
02 BRAUche einen;  
03 B: HAST du keinen regenschirm?  
04 A: nein (.) ich HAbE keinen.  
05 B: aber DEN finde ich nicht SCHÖN.  
06 A: HIER ist NOCH einer.
92.  
01 A: wolln wir zusammen LERNen? (-) hast du LUST?  
02 B: JA; gute iDEE. (-) wann hast du ZEIT?  
03 A: MORgen. (.) geht das?  
04 B: TUT mir leid. morgen KANN ich nicht.  
05 A: und Übermorgen?  
06 B: ja: DAS geht. Übermorgen hab ich zeit.
93.  
01 A: HALlo gerd. DAS ist ja eine überraschung. (.)  
02 ARbeitest du jetzt hier?  
03 B: JA. ich habe mir eine neue STELLe gesucht.  
04 jetzt bin ich schon seit VIER monaten hier.  
05 A: hat dir dein alter arbeitsplatz denn nicht  
06 mehr gefALLn,  
07 B: naja: weißt du (.) ich habe dort viel zu wenig  
08 verDIENT. ich konnte mir ja nicht mal ein AUto  
09 leisten; (.) außerdem hab ich mich überHAUpt  
10 nicht mit dem CHEF verstanden.  
11 A: ja ich erINNere mich dass du dich immer über  
12 ihn geÄRgert hast.  
13 ((Musik))  
14 A: und, wie hast du diese stelle geFUNDen?  
15 B: durch eine ANzeige in der ZEItung.  
16 ich habe mich beworben (.) UND sie wollten  
17 mich sofort EINstellen;  
18 A: da hast du aber GLÜCK gehabt;  
19 B: ja; das STIMMT. ich verDIENE mehr (.) kann  
20 VIEL selbständiger arbeiten (.) UND die

- 21 koLLEgen sind auch sehr nett. ich fühle mich  
22 hier RIChtig WOHL  
23 A: das kann ich mir VORstelln.  
24 MEHR kann man sich ja auch eigentlich nicht  
25 WÜNschen.  
26 B: da hast du RECHt.  
27 (-)  
28 SO; (.) was kann ich für dich TUN,  
94.  
01 A: UND? wie war der FILM?  
02 B: den fand ich !WIRK!lich SPANNend. (.) vom  
03 !AN!fang bis zum schluss.  
04 A: erZÄHL doch mal.  
05 B: zu beGINN, (.) saß ein mann in seinem  
06 rollstuhl am FENStEr; (.) er SCHAUte durch  
07 sein fernglas zum NACHbarhaus;  
08 A: und was geschah DANN?  
09 B: plötzlich sah er (-) dass in der WOHNung  
10 gegenÜBer ein MANN (.) eine FRAU ermordete;  
11 ((Musik))  
12 A: und was passierte DANN?  
13 B: er WOLLte mit der hilfe seiner freundin den  
14 mord be!WEI!sen (.) denn die polizei !GLAUB!te  
15 ihm nicht.  
16 A: WIE ging es dann WEIter,  
17 B: es wurde SEHR gefÄHRlich für die beiden; (.)  
18 der MÖRder WUSSte inzwischen dass es einen  
19 ZEUGen gab.  
20 A: und wie ging die geschichte zu ende,  
21 B: DAS möchte ich dir nicht verraten. (.) den  
22 film musst du !WIRK!lich SELBST sehn.  
95.  
01 ((Telefon Freizeichen))  
02 A: JA, (.) KÜppers,  
03 B: hallo Mutter; (.) ICH bins  
04 A: A:H JAN (.) NA? wie siehst aus  
05 B: du 'ich hab ein TOLLes ZImmer gefunden  
06 A: !WAS! (.) das ist ja fantASTisch; (.) UND wie  
07 ist es (.) erZÄHl mal  
08 B: JA; (.) also (.) es ist in einer  
09 WOHNgemeinschaft nicht weit vom ZENtrum; (.)  
10 und es kostet ZWEIhundertfünfzig euro WARM;  
11 (.) ist doch GUT nicht,  
12 A: JA: (.) SEHR gut; (.) UND wie ist es  
13 EINgerichtet  
14 B: naJA: (.) es ist alles ^DA (.) ein großer  
15 TIsch ein STUHL (.) eine maTRAtze (--) ein  
16 SCHRANK, ein kleines reGAL, (-) und (.) im  
17 KELLer (.) haben wir sogar eine RELativ neue  
18 WASCHmaschine  
19 A: NA (.) !WAS! willst du mehr; †!WICH!tig ist es  
20 gefÄLLt dir; (.) und du verstehst dich mit den  
21 ANdern  
22 B: na SICHer; (.) DIE sind ganz okay; (-)  
23 Übrigens; (.)ich wollte dich noch was  
24 !FRA!gen; (.) hast du vielleicht (...)  
96.  
01 A: können wir beSTELLn?  
02 B: [ich KOMme soFORT  
03 ?: [(...)



04       ?: ich hab ja eigentlich gar keinen so großen  
05       HUNger  
06       ?: na vielleicht nen salat  
07       (...)  
08       B: SO: Bitte sehr,  
09       A: ich hätte gern das SCHNITzel mit saLAT  
10       C: und ich möchte nur einen geMischten salat (.)  
11       und zwa:r mit essig und ÖL angemacht, (.) und  
12       wenn sie haben (...)  
13       ((Stimmen durcheinander))  
14       ?: geTRÄnke brauchen [wir noch  
15       B:                               [und was TRINken sie?  
16       A: äh (.) ein BIEr;  
17       B: ein BIEr  
18       C: und ICH möcht gern ein mineRALwasser  
19       B: [ein mineRALwasser  
20       C: [und (.) LAssen sie die ziTRone (.) bitte WEG  
21       ja?  
22       nach etwa FÜNFzehn minuten bringt der KELLner das  
23       ESSen; (.) aber er hat den saLAT von FELix  
24       vergessen; (.) KURz darauf kommt er wieder vorBEI  
25       C: DENken sie an meinen sa^LAT?  
26       B: ja natÜrlich; (.) den bringe ich ihnen soFORT;  
27       A: können wir ZAHlen?  
28       B: äh JA; (.) geTRENnt oder zuSAMmen  
29       A: geTRENnt;  
30       B: ALso: ein SCHNITzel mit saLAT, und zwe:i BIEr;  
31       (.) das macht ZEHn euro SECHzig  
32       A: m: entSCHULdigung (.) das kann nicht SEIN; (.)  
33       ICH hatte nur !EIN! bier  
34       B: ach SO;; (.) e=entSCHULdigen sie VIElmals;  
35       A: das MACht ja nichts  
36       B: also DANN äh ACht euro (.) FÜNFzig;  
37       A: mhm (--) NEUN EUro bitte  
38       B: DANke sehr  
39       C: äh (.) und ICH hatte (.) ä:hm ein bier, (.)  
40       und (.) ein mineRALwasser (...)

97.  
01       A: herr Ober, (.) wir möchten gern beSTELLn;  
02       B: ich KOMme gleich; (--) SO; (.) was HÄtten sie  
03       gern;  
04       A: ich NEHme das schnitzel mit saLAT;  
05       C: ich NEHm ne Pizza,  
06       B: und die geTRÄnke?  
07       A: ich MÖchte ein BIEr bitte;  
08       C: und ICH möchte gern ein mineRALwasser;  
09       C: herr Ober? (.) BRINGen sie mir meinen saLAT  
10       noch?  
11       B: ja natÜrlich; (.) der KOMmt sofort  
12       A: herr Ober die RECHnung bitte  
13       B: JA: moMENT  
14       nach ZWEI miNuten,  
15       B: sie wollten ZAHln?  
16       A: JA  
17       B: geht das geTRENnt oder zuSAMmen  
18       A: geTRENnt bitte  
19       B: ein SCHNITzel (.) mit saLA:T und zwei BIEr (-)  
20       ZEHn euro SECHzig bitte  
21       A: entSCHULdigung das kann nicht STIMMen (-) ICH  
22       hatte nur EIN bier

- 23 B: ach ja; verZEIHn sie vielmals;  
 24 A: das ist ja nicht so SCHLIImm  
 25 B: DANN sind das acht euro FÜNfzig;  
 26 A: DAS STImmt so;  
 27 B: VIElen dank;
98.  
 01 A: ich möchte gern ein KONto eröffnen;  
 02 B: mhm; (--) ein SPA:R oder ein Girokonto  
 03 A: hm (.) was: ist denn da der UNterschied  
 04 zwischen einem SPA:R und einem Girokonto  
 05 B: .h naJA bei einem Girokonto bekommen sie zum  
 06 beispiel weniger ^ZINsen  
 07 A: mhm .h ja DANN nehm ich lieber ein SPARKonto  
 08 B: .h (-) WOfür BRAUchen sie denn ein konto  
 09 A: ich möchte eine SCHECKkarte;  
 10 B: ah ja; (.) dann brauchen sie ein Girokonto;  
 11 A: hm (.) und (.) WAS muss ich da MACHen,  
 12 B: .hh OH sie 'müssen nur DAS formuLAR hier  
 13 ausfüllen und  
 14 A: [mhm  
 15 B: unterSCHREIben; (-) haben sie ihren AUSweis  
 16 oder REIsepass dabei,  
 17 A: NEIN; (.) LEIder nicht (.) DEN hab ich zu HAUS  
 18 B: .h (--) aber ohne REIsepass GEHT es leider  
 19 nicht
99.  
 01 A: kann ich ihnen HELfen,  
 02 B: oh ja GERn; (-) ich SUche eine JAcKe;  
 03 A: mhm, (.) WAS für eine soll es denn SEIN?  
 04 B: eine: SPORtliche; (-) NICHT zu KURze;  
 05 A: un:d welche FARbe?  
 06 B: SCHWA:rz oder GRAU;  
 07 A: in: welcher GRÖße?  
 08 B: achtundDREIßig  
 09 A: mHM: (--) tja: (2.0) .hh wie: FINden sie denn  
 10 (.)!DIE!se hier  
 11 B: die gefällt mir eigentlich NICHT so gut  
 12 A: die ist aber sehr PREIsgünstig; (.) NUR  
 13 neunundvierzig EUro (-) und das ist (.) AUch  
 14 eine sehr gute qualiTÄT;  
 15 B: hm: (1.5) kann ich sie mal ANprobiern  
 16 A: ja natÜrlich; (-) da DRÜben sind die kabinen  
 17 (5.0) .h O:H die steht ihnen aber !SEHR! gut;  
 18 (--) und die ↑PASSt ge↑NAU  
 19 B: ich FINde sie ist zu LANg  
 20 A: das ist doch jetzt moDERn; (.) aber wir können  
 21 sie natürlich KÜRzer machen  
 22 B: ich überLEge es mir noch mal  
 23 A: so:ll ich sie ihnen bis morgen zuRÜCKlegen  
 24 B: NEIN; (.) das ist nicht NÖtig; (-) VIElen  
 25 dank; (-) auf WIEdersehn  
 26 A: auf WIEdersehn
100.  
 01 A: kann ich ihnen HELfen?  
 02 B: ja; (.) ich suche eine JAcKe;  
 03 A: WAS für eine soll es denn SEIN  
 04 B: eine: SPORtliche; (.) NICHT zu KURze  
 05 A: un:d (.) welche FARbe,  
 06 B: SCHWARz (.) oder GRAU  
 07 A: in: WELcher GRÖße?

- 08 B: achtundDREIßig;  
 09 A: wie: FINDen sie denn DIEse hier  
 10 B: die gefällt mir eigentlich NICht so gut;  
 11 A: die ist aber sehr PREIsünstig. NUR  
 12 neunundvierzig ↑Euro. und das ist auch  
 13 eine SEHr GUTE qualiTÄT  
 14 B: hm (--) kann ich sie mal ANprobiern  
 15 A: ja natÜrlich.da DRÜben sind die kaBINen  
 16 O:H die steht ihnen aber SEHr gut; und sie  
 17 PASSt geNAU;  
 18 B: ich finde;; (---) sie ist zu LANG;  
 19 A: das ist doch jetzt moDERN; A:ber wir können  
 20 sie natürlich KÜRzer machen  
 21 B: ich überLEge es mir noch mal;  
 22 A: soll ich sie ihnen bis morgen zuRÜCKlegen?  
 23 B: nein (-) das ist nicht nötig; (--) VIElen dank  
 24 (-) auf WIEdersehn  
 25 A: auf WIEdersehn
101.  
 01 ((Nummer wird auf dem Telefon gewählt, dann  
 02 Freizeichen))  
 03 A: hoTEL goldener HEcht, (.) guten Abend?  
 04 B: jan KÜppers; (-) ä:h Haben sie noch ein  
 05 EINzelzimmer für heute nacht?  
 06 A: moMENT bitte; (3.0) NEIN. (.) tut mir LEId;  
 07 (.) es ist alles beLEGt  
 08 B: hm;; (.) da kann man nichts MAhen; (.) VIElen  
 09 DANK  
 10 A: nichts zu DANKen  
 11 B: auf WIEderhörn;  
 12 A: auf WIEderhörn;
102.  
 01 ((Telefon Freizeichen))  
 02 A: hoTEL zum RITter rezePTION guten Abend,  
 03 B: jan KÜppers; (.) ä:h haben SIE vielleicht noch  
 04 ein EINzelzimmer frei?  
 05 A: WIE viele NÄCHte?  
 06 B: EIne nacht;  
 07 A: EInen moMENT ich seh mal na:ch (--) m: NE:IN  
 08 LEIder nicht  
 09 B: <<seufzend>> ah: SCHA:de; (.) äh VIElen dank;  
 10 A: tut mir LEID;  
 11 B: .h auf WIEderhörn  
 12 A: auf WIEderhörn;
103.  
 01 ((Telefon Freizeichen))  
 02 A: hoTEL BRÄUstübel; (.) GUTen abend,  
 03 B: jan KÜppers; (.) ich: suche ein: EINzelzimmer  
 04 für heute nacht;  
 05 A: .h oh ich ↑GLAUbe das geht; (.) einen  
 06 AUgenblick; (1.0) ^JA aber nur OHne DUSche;  
 07 B: hm: (--) was (.) KOSTet das zimmer denn  
 08 A: vierzig EUro; (.) mit FRÜHstück;  
 09 B: ist das zimmer auch RUhig?  
 10 A: ja natÜrlich;  
 11 B: also GUT (.) ich ↑NEHme das zimmer;  
 12 A: WIE war nochmal ihr NAME?  
 13 B: ja:n KÜppers; (-) ich: (.) KOMme dann gleich;  
 14 A: ja (.) in ORDnung  
 15 B: auf WIEderhörn;

- 16 A: auf WIEderhörn
- 104.
- 01 A: !RO:!man. (--) Sagen sie (-) HABen sie schon  
02 ein ZImmer?
- 03 B: m nein (.) noch NICHT
- 04 A: also (.) ich KANN ihnen eins ANbieten; (-) es  
05 hat (.) eh FÜMundzwanzig quaDRATmeter (.) ist  
06 möbLIert (.) und KOSTet warm  
07 ZWE:ihunderachtzig EUro; (.) PLUS Nebenkosten;
- 08 B: ah JA: (.) und WIE ist es mit KÜche und BAd,  
09 A: ja unsere KÜche und unser BAd (.) können sie  
10 ↑MITbenutzen;
- 11 B: mhm (--) und (.) wo IST das?
- 12 A: ich wohne in ÄPPelheim; (-) äh DAS ist mit der  
13 STRA:ßenbahn (-) circa (.) ZWANzig minUTen bis  
14 in die stadt;
- 15 B: ja GUT; (--) kann ich mir das zimmer HEUTE  
16 oder (-)MORgen mal ANsehn?
- 17 A: <<lachend>> ja natÜRLich; (-) ICH SCHREIbe  
18 ihnen mal meinen NAMen; (.) UND meine aDRESse  
19 auf; (.) DAS finden sie !GANZ! leicht; (.) da  
20 fahrn sie (.) mit der linie EINS bis zur  
21 ENDstation; (.) und von DA gehn sie (.) dann  
22 die straße (.) immer grade HOch, (...)
- 105.
- 01 A: SIE sind also der JAN; (-) und suchen ein  
02 ZImmer;
- 03 B: ja
- 04 A: wohe:r SIND sie denn
- 05 B: aus KÖLn;
- 06 A: AH ja; (-) also ich HAbE ein möBLIertes  
07 apPARTment mit balkON im DACHgeschoss zu ver  
08 mieten;
- 09 B: wo: IST das denn
- 10 A: in HANDschuhsheim; (-) circa: zehn minUTen zu  
11 FUß bis ins ZENTrum;
- 12 B: un:d was KOSTet das?
- 13 A: ja: (.) also DAS sind (.) achtundzwanzig  
14 quaDRATmeter mit einer kleinen KÜche (.) BAD  
15 und wc fü:r VIERhundert euro kalt; (.) plus  
16 Nebenkosten;
- 17 B: hm: (--) das sind dann SIchER über  
18 VIERhundertdreißig EUro;
- 19 A: wolln sie sich das apPARTment vielleicht mal  
20 ANsehn; (.) ich bin heute Abend oder morgen  
21 VORMittag zu HAUse
- 22 B: m VIElen DAN:k aber (-) ich GLAUbe das ist  
23 doch zu TEUER für mich;
- 24 A: naJA (.) GUT; (.) das verSTEH ich;
- 106.
- 01 A: hallo !JAN!; (-) ich bin der toBIas;
- 02 B: hallo toBIas
- 03 A: du <<lachend>> das find ich ja ne klasse IDEE  
04 mit dem LUFTballon; (.) wir HAM übrigens noch  
05 n zimmer in unsrer wG frei; bist du  
06 intresSIert,
- 07 B: na !KLAR!
- 08 A: also: das zimmer war das WOHNzimmer- (.) es  
09 ist knapp (.) siebzehn quadratmeter GROß und  
10 kostet ALLES in ALLEM WARM zweihundertfünfzig

- 11 EUro;  
12 B: hm:, (.) klingt GUT; (-) ist es möbliert?  
13 A: naJA (.) nicht diREKt; (.) aber eine maTRATze  
14 ist DRIN, (.) ein TISCH ein STUHL (-) .h ein  
15 reGAL UND ein KLEIderschrank; (.) alles andere  
16 musst du dir dann SELbst suchen  
17 B: ah das MACht nichts; (-) wie viele SEID ihr  
18 denn  
19 A: DREI; (.) du bist dann der VIERte  
20 B: und WO ist eure wG?  
21 A: in der GEIß bergstraße, (.) das ist eine  
22 parallelstraße von der ROHrbacher straße;  
23 B: ist das WEIt von hier?  
24 A: !NEIN! mit dem rad bist du in FÜNF minuten in  
25 der INNenstadt  
26 B: u:nd (--) wann KANN ich dann EINziehen?  
27 A: hm wenn du willst soFORT; (-) das zimmer ist  
28 FREI; (.) KUCKs dir doch mal AN  
29 B: o!KAY!. (-) kann ich HEUTE noch vorBEI kommen?  
30 A: JA: nach acht; (.) dann sind auch die ANDern  
31 da  
32 B: schreibst du mir die aDRESse noch auf  
33 A: MACH ich;
107.  
01 ((Telefon Freizeichen))  
02 A: RUHLänder  
03 B: guten TAG mein name ist ↑KUNze; (.) ich RUfe  
04 wegen dem REIHenhaus an; (.) IST das noch  
05 FREI?  
06 A: JA:, das IS noch frei  
07 B: in der Anzeige steht etwas von ABstand; (.)  
08 wie HOch ist der denn?  
09 A: EINTausendACHThundert euro;  
10 B: aHA: (.) und (.) woFÜR ist der?  
11 A: das i:st fü:r eine WOHNzimmerschrankwand und  
12 noch ein paar KLEinere möbelSTÜcke; .h eh das  
13 SEhn sie sich am besten AN; (.) aber das ist  
14 ALLes seinen PREIs wert (.) .hh was SIND sie  
15 denn von berUF?  
16 B: ä:h ja also ich bin stuDENTin (.) .h ich  
17 studiere kommun-  
18 A: und wie WOLLn sie das beZAHln,  
19 B: naJA ich will mit ANderen studenten zusammen  
20 eine wG gründen; .h wir JOBBen alle; also das  
21 [GELd ist KEIn prob-  
22 A: [((der Hörer wird aufgelegt))  
23 C: was isN LOS?  
24 B: der hat einfach AUFGgelegt ((legt den Hörer  
25 auf)) der MAG wohl keine wgs  
26 A: ich glaube so ein SPIEßiges REIHenhaus mit  
27 SPIEßigen NACHbarn das wäre sowieso nichts für  
28 uns; (.) RUf doch bei der NÄCHsten anzeige an  
29 B: das ist aber mit MAKler;  
30 A: naja wenns SEIN muss
108.  
01 ((Freizeichen Telefon))  
02 A: (hohr) und PARTner immobilien BEHrens guten  
03 TAG,  
04 B: guten TAG; (.) mein name ist KUNze; (.) .h ich  
05 habe ihre ANzeige in der FRANKfurter RUNDschau

05           gelesen; (.) .h ist die WOHNung noch FREI?  
06       A: WELche wohnung ↑MEInen sie denn; (--) wir  
07       HATTen am SAMstag VIEle wohnungen in der  
08       zeitung  
09       B: ich meine die SECHsZIMMERwohnung in UNinähe  
10       A: AUgenBLICK (.) ja:, die ist noch FREI  
11       B: ich: HAbE da noch ein paar FRAGEN  
12       A: ja BITte ↑FRAGEN sie;  
13       B: wie HOch sind denn die NEbenkosten?  
14       A: das hängt von ihrem verBRAUCH ab (.) sie  
15       zahlen MONatlich eine pauSCHALE von  
16       ZWEIhundertfünfzig EUro; (-) und am ende des  
17       JAHres wird dann ABgerechnet  
18       B: da steht GÄSte wc; (.) .h ist das nur eine  
19       toiLEtte oder ein ZWEItes BAdezimmer  
20       A: das ist nur EIne toiLEtte  
21       B: aHA; (.) sie schreiben wg MÖglich,  
22       JA: das ist RIChtig; (.) wenn sie genug  
23       verDIENen dann ist es kein proBLEM (-) sie  
24       füllen eine SELbstauskunft aus (.) und dann  
25       sehn wir weiter  
26       B: ab wann ist die wohnung denn FREI?  
27       A: ab nächstem MONat  
28       B: A:h das ist ja TOLL; (.) wo IST denn die  
29       wohnung,  
30       A: in der robertMEIERstraße  
31       B: ist das eine ALTbauwohnung?  
32       A: JA aber neu renoviert; (.) alles in SEHr gutem  
33       ZUstand;  
34       B: .h WAnn können wir uns die WOHNung denn mal  
35       ANsehn,  
36       A: augenblick (.) m: MORgen um ELf uhr hab ich  
37       einen termin FREI; (.) GEHT das bei ihnen,  
38       B: JA das ist oKAY; (.) WIE ist die geNAUe  
39       aDRESse bitte,  
40       A: robertMEIERstraße vierundFÜNfzig; (.) neben  
41       dem COpyshop; (.) unser herr SCHNEIder WARTet  
42       auf sie am HAUseingang  
43       B: gu:t (.) dann VIElen dank und bis MORgen  
44       A: auf WIEderhörn; (.) und seien sie bitte  
45       ↑PÜNKTlich  
46       ((legt auf))  
47       C: das SCHEInt ja was zu WERden ↑!JU'HU!  
48       B: na WARte erstmal; (.) freu dich nicht zu FRÜH  
109.  
01       ((Telefon Freizeichen))  
02       A: RUHLänder;  
03       B: GUten TAG; (.) hier ist SCHMIDTke; (.) ich  
04       interessIERe mich für das REIhenhaus;  
05       A: eh=eh SIND sie stuDENT; eine WG will ich hier  
06       nämlich NICht haben; .h das ist eine !RUH!ige  
07       wohngegend; hier wohnen NUR ANständige leute  
08       B: so=SO, (.) NEIN. (.) ICH bin ingenIEUR von be  
09       ruf;  
10       A: na GOTT sei dank (.) und eh (.) haben sie  
11       faMILie?  
12       B: ja; (.) ich bin verHEIratet; (.) und habe DREI  
13       KINder;  
14       A: DREI KINder; (.) wie alt SIND die denn  
15       B: ehm=eh KÖNNen wir uns die WOHNung mal ANschaun

- 16 A: JA e:hm  
17 B: vielleicht heute Abend (.) so gegen ACHT  
18 A: eh um HALb acht ist mir LIEber  
19 B: mhm: WIE ist die aDReSse,  
20 A: Ebersheimer straÙe SIEBzehn;  
21 B: Ebers HEImer SIEBzehn (.) .h und eh wie war  
22 der NAME bitte,  
23 A: RUH LÄNder  
24 B: [gut; (-) herr RUHländer  
25 [(Musik im Hintergrund))  
26 A: eh=eh (.) WAS war denn DAS,  
27 B: DANN bis heute abend ((legt auf))
110.  
01 ((Telefon Freizeichen))  
02 A: Ebert?  
03 B: guten TAG mein name ist SCHRÖder; (.) .h ich  
04 interessiere mich für die dreiZIMMerwohnung in  
05 FECHenheim; ist die noch FREI? [kann ich mir  
06 die mal ANsehn?  
07 [((Hunde-  
08 bellen))  
09 A: nein TUT mir leid; die IST schon WEG  
10 B: ach SCHAdE; WIEderhörn  
11 A: auf WIEderhörn
111.  
01 ((Telefon Freizeichen))  
02 A: (HOHr) und PARTner immobilien BEHrens guten  
03 TAG,  
04 B: guten TAG; (.) mein NAME ist SUNdermann; (.)  
05 ich intereSSIEre mich für die  
06 dreiZIMMerwohnung im WESTend; (.) ist die noch  
07 FREI?  
08 A: JA; aber es haben schon EInige interessenten  
09 Angerufen;  
10 B: ich: würde mir die WOHNung am liebsten HEUTE  
11 noch ANschaun; (.) GEHT das?  
12 A: JA so um ACHTzehn uhr;  
13 B: NEIn; (.) ich habe: bis CIRca NEUNzehn uhr ein  
14 MEETing; (.) AUch im WESTend; (.) aber daNACH  
15 kann ich KOMmen; (.) wo IST denn die WOHNung?  
16 A: in der EPPsteinerstraße;  
17 B: ACH das ist ja fantASTisch; (.) das schaffe  
18 ich in zehn miNuten; ALso: SAGen wi:r (.)  
19 NEUNzehn uhr ZEHN in der EPPsteiner;  
20 A: GUT; (.) es ist die HAUSnummer dreiundZWANzig;  
21 (.) .h KLINGeln sie einfach im ERSten STöck;  
22 ich bin schon Oben; (.) es kommen VORher noch  
23 EInige ANdere interessenten;  
24 B: JA GUT; (-) ist das eigentlich ein ↑ALTbau  
25 oder ein NEUbau?  
26 A: .h ALTbau mit STÜck und alles TOPP in schuss;  
27 B: AHja; (.) dann: BIS heute Abend; (.)  
28 WIEderhören;  
29 A: auf WIEderhörn;
112.  
01 A: SO ,hh ich mache SCHLUSS für heute (-) SAG mal  
02 ulli: was MACHst du denn am WOchenende  
03 B: was ICH am WOchenende mache, (-) ich WEIß noch  
04 nicht genau; (-) vielleICHT geh ich SCHWIMmen  
05 oder wir fahren nach LAUterbach und besuchen

- 06            die SCHWIEgereltern
- 113.
- 01            A: und DAnn hat er gesagt ich soll REgelmäßig
- 02            SPORt machen; (-) spielst DU eigentlich
- 03            Volleyball?
- 04            B: ob ich VOLleyball spiele?
- 05            A: ja
- 06            B. also: FRÜher hab ich mal regelmäßig jede WOche
- 07            gespielt; bei einem verEIN (-) aber in den
- 08            LETzten jahren eigentlich NICht mehr; wieso
- 09            ↑FRAGst du
- 114.
- 01            A: GUTen Abend; (.) was MÖCHten sie TRINKen?
- 02            B: was ich TRINKen möchte: (.) ja: (.) EIn BIER
- 03            (.) .h NEI:n äh LIEber ein ROTwein bitte
- 04            A: EInen ROTwein; SEHr wohl (-) MÖCHten sie: auch
- 05            etwas ESSen, (.) soll ich die KARte bringen,
- 115.
- 01            A: AH guten MORgen herr SCHNEIder
- 02            B: GUTen MORgen
- 03            A: NA? (.) zuRÜCK von der dienstreise, (.) ↑UND,
- 04            wie FINDen sie LEIPzig,
- 05            B: wie ich LEIPzig finde?
- 06            A: JA: (.) sie WAreN doch in leipzig Oder?
- 07            B: NEIN ich war in berLIN; (-) die konfeRENZ war
- 08            ziemlich ANstrengend und von der STAdt haben
- 09            wir nicht viel geSEHen; (leider ...)
- 116.
- 01            A: da haben wir wirklich GLÜck gehabt es ist ja
- 02            NICht so leicht was PASSendes zu FINDen; (.)
- 03            SAG ma:l (.) kannst du mir beim UMzug helfen?
- 04            B: ob ich dir beim UMzug helfen kann (.) .h (.)
- 05            das kommt darauf AN (-) wann SOLL das denn
- 06            SEIN? (.) gibts schon einen terMIN,
- 117.
- 01            A: und ihr geWICHT eh ,h das ist natürlich AUCh
- 02            ein problem .hh haben sie schon einmal eine
- 03            diÄT gemacht
- 04            B. ob ich schonmal eine diÄT gemacht habe (-) ja;
- 05            (-) vor zwei JAHren hab ich mal eine
- 06            karTOFFeldiät gemacht (-) und FRÜher mal
- 07            TRENNkost; (-) aber das hat ALLES nicht viel
- 08            geBRACht
- 118.
- 01            A: SO; nummer DREIundZWANzig; (.) HIER IST es;
- 02            (.) wir sind ↑DA; (4.0) Aha; da IST es
- 03            ((Türöffner geht, Schritte, Klopfen, Stimmen im
- 04            Hintergrund))
- 05            B: guten TAG, (.) FÜllen sie DEN hier bitte aus
- 06            C: was IST denn DAS für ein papier
- 07            A: das ist eine SELBstauskunft;
- 08            C: und was ist DAS?
- 09            A: NA die wolln ALLES über uns ↑WISSen; (-)
- 10            meinen berUF (.) mein EINkommen (.)
- 11            faMIlienstand (.) KINder (.) HAUSTiere (.)
- 12            HOBBies (.) RAUcher oder NICHTraucher und
- 13            SOwas alles
- 14            C: waRUM?
- 15            A: DIE haben ANgst dass LEUTE einziehN die die
- 16            MIEte nicht bezahln (.) oder die zu LAUT sind



- 17 C: ↑KUCK mal papa; (.) was für ein schöner balkON  
18 A: WArte; (.) ich bin GLEIch FERTig (5.0) O:H ja  
19 der ist KLASse (-) da Können wir am WOCHenende  
20 immer TOLL FRÜHstücken; (3.0) ach  
21 entSCHULdigung; ich HAbE das formular  
22 AUSgefüllt; HIER Bitte  
23 B: DANke,  
24 A: und ich HÄtte da noch ein paar FRAGEN;  
25 B: ja, WAS denn?  
26 A: ab WANN ist die WOHNung denn FREI  
27 B: ab ERSten auGUST  
28 A: und WIE hoch sind die NEbenkosten?  
29 B: etwa: HUNdertfünfzig EUro  
30 A: WIE hoch ist die kauTION,  
31 B: DREI MONatsmieten; (.) GANz normal  
32 A: und die MAKlergebühren,  
33 B: ZWEI monatsmieten  
34 A: GIBt es hier in der nähe eine BUSHaltestelle  
35 oder so  
36 B: JA; (.) ungefähr ZEHN minuten von hier  
37 D: äh entSCHULdigung; eh (.) wir MÖCHten die  
38 wohnung gern  
39 B: EINen moMENT bitte; ich KÜMMere mich sofort um  
40 sie; (.) also (.) WARs das jetzt? SIND sie an  
41 der wohnung interESSIERT?  
42 A: JA das SIND wir  
43 B: GUT; dann MELden sie sich bitte in EINer woche  
44 unter DIEser nummer in unserem büro; (.) AUF  
45 WIEdersehn; (-) SO; (.) WELche fragen haben  
46 SIE?  
47 C: PAPA ich hab DURst  
48 A: ja KOMm wir GEHn; (.) HIER ist sowieSO alles  
49 erLEdigt  
119.  
01 ((Telefon Freizeichen))  
02 A: LEIPzich TOURistervice ZIMMervermittlung  
03 Ebert guten TAG,  
04 B: guten TAG mein name ist RENker; .h ich brauche  
05 am KOMmenden WOCHenende ein ZIMMer in LEIPzig  
06 A: DOPPElzimmer oder EINzelzimmer  
07 B: ein DOPPElzimmer bitte  
08 A: Können sie mir sagen wann sie Ankommen, (.)  
09 FREItag oder SAMStag  
10 B: AM: äh freitag NACHmittag  
11 A: WISSen sie scho:n wie lange sie BLEIben  
12 möchten?  
13 B: BIS SONNtag; ALso ZWEI NÄCHte;  
14 A: MÖCHten sie: VOLLpension oder HALBpension (.)  
15 oder nur überNAChtung mit FRÜHstück  
16 B: n=NUR FRÜHstück bitte  
17 C: SCHA:tz gibts da auch n POOL  
18 B: weiß !ICH! doch nicht  
19 C: dann !FRAG! doch mal  
20 B: äh ,h meine FRAU fragt grade ob es auch hotels  
21 mit !SWIMM!ingpool gibt  
22 A: naTÜrlich; (.) wie IST denn: [ihre  
23 PREISvorstellung  
24 C: [oder mit SAUna  
25 B: eh=äh WIE bitte,  
26 A: ich wollte WISSen wie ↑TEUer das hotel sein

- 27           darf  
28       B: m äh=äh so bis HUNdert EUro pro NACHt  
29       C: da musse [aber POOL !UND! SAUna haben  
30       A:           [ist die LAge wichtig?  
31       B: jetzt !SEI! doch mal RUhig ach ,h  
32           entsCHULdigung WIE war die frage  
33       A: ich HAbE geFRAGt ob das hoTEL im ZENtrum  
34           liegen soll  
35       B: JA: möglichst zenTRAL;=aber !NICHT! so laut;  
36           äh UND ich brauche eine PARKmöglichkeit  
37       A: EInen moMENT bitte; (-) .h ich BIN nicht  
38           SICHer ob wir so KURZfristig noch ein  
39           PASSendes zimmer FINden (-) .h ALso: (.) im  
40           ZENtrum das wird SCHWIERig;  
41       B: und etwas AUßerhalb; es IST nicht so WICHTig  
42           WO das hotel liegt .h WIR haben ja den WAgen  
43           dabei  
44       A: ja: (.) DA habe ich noch etwas FREI; (-) im  
45           hoTEL accCENTo  
46       B: Bitte sagen sie mir doch noch WIE ich zum  
47           hotel komme  
48       A: KEIN problem; wir SCHIcken ihnen die  
49           BUchungsunterlagen ZU; (.) da ist dann auch  
50           ein STADTplan dabei  
120.  
01       A: WEIßt du schon das NEUeste? (.) ROman will  
02           sich von BIRke TRENNen;  
03       B: WAS? (.) aber die BEIden haben doch erst vor  
04           ZWEI jahren geHEIratet; (.) ich erINNere mich  
05           noch GUT an die HOCHzeit; (.) das war ein  
06           TOLLes FESt.  
07       A: vor ZWEI JAHren? (.) ich DACHte: sie sind  
08           schon LÄNGer verHEIratet (-) JEdenfalls hat  
09           ROman mir NEUlich erzählt dass er sich BIS  
10           über BEIde ohren verliebt hat  
11       B: und in WEN?  
12       A: DAS hat er mir NICHT gesagt; (.) aber es MUSS  
13           etwas ERNstes sein; (.) er sagt (.) er WILL  
14           sich nach der TRENNung auch so SCHNEll wie  
15           möglich von BIRke SCHEIden lassen; (.) und  
16           NACH der SCHEIdung (.) WILL er dann seine NEUE  
17           freundin heiraten  
18       B: NA SOWas; (.) und ich habe IMMer geDACHt (.)  
19           dass er GLÜCKlich verHEIratet ist  
121.  
01       A: NA? (.) du siehst ja so richtig GLÜCKlich und  
02           zuFRIEden aus  
03       B: ja, ↑STIMMt (.) du WEIßt doch dass ich seit  
04           ein PAAR monaten einen neuen FREUNd habe; (.)  
05           wir sind beide ↑WIRklich total verLIEBt und am  
06           LETZten WOchenende HAben wir uns verLOBt  
07       A: WAS? herzlichen GLÜCKwunsch (.) war das so  
08           eine RICHTige verLOBung mit einem FESt mit  
09           RINGen und so?  
10       B: NEIN; NICHT so offiziELL; (.) aber RINGe HAben  
11           wir; (.) und NÄCHstes frühjahr soll die  
12           HOCHzeit sein  
13       A: na ich hoffe NUR du hast TROTZdem noch ZEIt  
14           für mich (.) AUch wenn du jetzt verLOBt bist  
15       B: na KLA:R (.) und wie gehts DIR? (.) lebst du

- 16 WEIter geTRENnt von deinem mann?  
17 A: JA; inzwischen sind wir auch geSCHIEden; (.)  
18 ICH habe jedenfalls ERStmal die nase VOLL von  
19 der ehe
122.  
01 ((Telefon Freizeichen))  
02 A: BACHmeier?  
03 B: NA: aber nich mehr LANge bachmeider oder?  
04 ((lacht)) hallo HEIkehier is FLorian  
05 A: HI FLorian  
06 B: na das war ja ne Tolle überRASCHung als ich  
07 gestern die EINladung in meinem BRIEFkasten  
08 fand .h wann habt ihr euch denn zu DIEsem  
09 schritt entschieden  
10 A: A:CH (.) das kam irgendwie ganz PLÖTZlich; (.)  
11 MARTi:n wollte das ja schon LANge; (.) naJA:  
12 (.) und ICH fand die idee dann eigentlich AUCh  
13 ganz schön  
14 B: find ich ja TOLL; (.) ENDlich mal wieder so  
15 ein RIChtig großes fest  
16 A: !JA! (.) wir haben beSCHLOssen dass wir am  
17 polterabend eine GROße PARTy machen mit ALLen  
18 FREUNden und so (.) und am NÄCHsten TAG nachm  
19 STANdesamt gehn wir dann mit der faMILie ESSen  
20 B: A:ch DA muss ich ja nochmal SCHAUn ob wir noch ein  
21 paar alte TELLer im schrank haben .h (.) damit  
22 wir am Pöterabend auch ORDentlich was zum  
23 POLtern haben
123.  
01 ((Telefon Freizeichen))  
02 A: NEUmann?  
03 B: hallo Eva (.) hier ist niCOLe  
04 A: ha`LLO:  
05 B: DANke für die EINladung; (.) die ist echt  
06 WITzig; und herzlichen GLÜCKwunsch zum  
07 beSTANDenen exAMen  
08 A: OH DANke; (.) DAS glück kann ich BRAUchen; (.)  
09 jetzt GEHts ja schließlich erst RIChtig los mit  
10 JOBSuche und so (.) und DU? (.) wie weit bist  
11 DU eigentlich mit deinem exAMen  
12 B: ich hab meine LETZte prüfung am ERSten JUNi  
13 A: WAS? (.) das ist ja der MONTag nach unserer  
14 PARTy  
15 B: ja Eben; (-) das ist auch das proBLEM;  
16 wahrscheinlich muss ich das ganze WOchenende  
17 LERNen (.) und hab gar nicht die RUHe auf eine  
18 PARTy zu gehen  
19 A: och das ist aber SCHAdE (.) aber ich KANNs  
20 natürlich auch verSTEHN; (.) du kannst ja mal  
21 SEHN und dich spontAN entscheiden (.)  
22 vielleicht tut dir ein bisschen ABlenkung ja  
23 auch ganz ↑GUT  
24 B: a:ch ich WEIß nicht; (.) ich würde natürlich  
25 total gern ↑KOMMen aber (.) du WEIßt ja wie  
26 das ist
124.  
01 A: wallBRUNN  
02 B: grüßGOTT herr wallBRUNN MEIermann am apparat  
03 A: A:H der herr BÜRgermeister persÖNlich; (.)  
04 GRÜß sie herr MEIermann .h wie GEHts denn

- 05 B: <<lachend>> DANke DANke alles BEStens; .h ich  
06 Hoffe bei ihnen AUch  
07 A: JAJA viel ARbeit wie IMMer (.) aber das is ja  
08 nichts NEUes ((lacht))  
09 B: .h HERR wallbrunn; (.) .h ich RUfe an wegen  
10 der jubilÄumsfeier nächste woche; (.) es tut  
11 mir WIRKlich SEHR leid, Aber ich muss ihnen  
12 Absagen; (.) es ist nämlich SO dass meine FRAU  
13 und ich geNAU am tag VORher in Urlaub fahrn.  
14 A: OCH wie SCHAdE; .h oder BEsser gsagt, äh (.)  
15 wie SCHÖN für SIE;  
16 B: <<lachend>> jaha. .h des is WIRKlich SCHAdE;  
17 aber mein STELLvertreter, (.) herr BEHrens; (.)  
18 KOMMT auf jeden Fall; (.) und wird auch ein  
19 paar OFFizielle WORte sagen; (.) über die  
20 ARbeit des BAUerntheaters und so;  
21 A: NA WUNderbar;  
125.  
01 ((Telefon Freizeichen))  
02 A: SCHEFFler?  
03 B: hallo O:ma: hier ist ulRIKe  
04 A: guten TAG mein kind .h das FREUT mich aber  
05 dass du mal ANrufst .h wie GEHTs dir denn  
06 mädchen  
07 B: MIR gehts GUT oma (.) und DIR? (.) was MACHT  
08 dein krankes BEIN?  
09 A: ACH: das geht schon wieder BESSer; (.) .h der  
10 Arzt hat gesagt das ist !GANZ! norMAL in  
11 meinem ALTER  
12 B: na ein GLÜCK; (.) du musst ja schließlich FIT  
13 sein auf deiner HOCHzeit  
14 A: <<lachend>> !JA! jaJA (.) das STIMMt natürlich  
15 (.) und DU mädchen, (.) was macht die ARbeit,  
16 (.) und die LIEbe,  
17 B: ACH eigentlich NICHTs neues; (.) ÜBrigens (.)  
18 wegen der EINladung (.) kann ICH eigentlich  
19 den CHRISToPh mitBRINgen?  
20 A: aber naTÜ:Rlich kind (.) das ist doch VÖLLig  
21 KLAR; (.) die EINladung war doch für euch  
22 BEIde  
23 B: naJA ich WEIß nicht (.) wir sind ja nicht  
24 verHEIratet und so (.) und DANN so LEute wie  
25 tante MARTa und onkel HEINrich-  
26 A: =JA (.) na UND; (.) lass sie doch REDen (-)  
27 die ZEIten haben sich geÄNdert .h WEN  
28 intrESSIert es denn heutzutage noch .h ob ihr  
29 verHEIratet seid oder NICHT  
126.  
01 A: die SCHere? (.) PRESSeausschnittDIENst  
02 HOFFmann; (.) guten TAG,  
03 B: guten TAG; (.) m:ein name ist ECKert; (.) ja:  
04 ALso .h ich: habe ihre ANzeige in der  
05 frankfurter RUNDSchau gelesen und hätte  
06 interESse an ihrem SERvice; (.) wie  
07 funktionIERt das denn genau?  
08 A: JA herr eckert (.) wie sie der anzeige  
09 entNEHmen konnten werten wir für sie fast  
10 ZWEIhundert verschiedene TAgesszeitungen- (.)  
11 WOchenzeitungen- FACHzeitschriften und so  
12 weiter aus; (.) wir brauchen also MÖGlichst

13           geNAUe ANgaben zu ihrer perSON (.) zu  
14           AUSbildung (.) weiteren qualifikaTIONen  
15           beRUflichen zielen in welchem beREICH sie  
16           ARbeiten wollen UND so weiter  
17       B: da: SCHIcke ich ihnen am besten meine  
18           beWERbungsmappe; (.) .h da ist ja alles DRIN  
19           also LEbenslauf ZEUGnisse und so WEIter-  
20       A: ja das wäre SINNVoll; (.) und formuLIeren  
21           sie in einem ANschreiben nochmal geNAU ihre  
22           VORstellungen; (.) dann können wir nämlich  
23           geZIELter für sie suchen  
24       B: und was KOSTet das? (.) also: (.) ich HOffe  
25           das ist beZAHLbar; (.) .h ich BIN nämlich zur  
26           zeit ARbeitslos  
27       A: DA MACHen sie sich mal keine SORgen herr  
28           ekkert (.) wir BIeten diesen service ja VIElen  
29           stellenSUchenden an (.) für den EINzelnen ist  
30           es also GÜNstig; (.) ich SCHICK ihnen mal  
31           unser ANgebot zu: (.) mit PREISliste und  
32           verTRAG (.) also das komPLEtte INFopaket (.)  
33           dann können sie sich alles genau ANschaun und  
34           GANz in RUHe überlegen

## **Lebenslauf**

Name: Mohammed Ahmed Ali Al-Nasser

Geburtsdatum: 18.08.1976

Geburtsort: Sanaa

### **Schulischer Werdegang:**

1982 – 1988 Grundschule

1988 – 1991 Realschule

1991 – 1994 Gymnasium

### **Hochschulstudium:**

1997 – 2001 Universität Sanaa, Bachelor (Germanistik)

2001 – 2004 Universität Kassel, Masterstudium (Deutsch als Fremdsprache)

2007 – 2011 Universität Bayreuth, Promotionsstudium (Interkulturelle Germanistik)

### **Sonstige Tätigkeiten:**

1994 – 1995 Lehrer für Mathematik und Religionskunde

1995 – 1997 Englischlehrer

2004 – 2007 Dozent an der Universität Sana'a in der deutschen Abteilung

2004 – 2007 Deutschlehrer am Deutschen Haus für Zusammenarbeit und Kultur e.V.